

ЗБІРНИК
МАТЕРІАЛІВ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

«СУЧАСНА ЛОГОПЕДІЯ:
ІННОВАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ»



16–17 жовтня 2024 р., Миколаїв, Україна

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки
Миколаївської обласної державної адміністрації
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Філологічний факультет
Кафедра спеціальної освіти



ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
«СУЧАСНА ЛОГОПЕДІЯ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»

16-17 жовтня 2024 р.

Миколаїв, Україна

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради філологічного факультету МНУ імені В. О. Сухомлинського (протокол № 3 від 17.10.2024 р.)

Сучасна логопедія: Інноваційні технології. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / за заг. ред. В. А. Кисличенко. –Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024, 240 с.

У збірнику представлено матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з питань логопедії, за такими напрямками: інноваційні напрямки розвитку логопедії; інноваційні логотехнології в системі спеціальної освіти та психолого-педагогічні аспекти ефективного застосування сучасних методів, прийомів, форм та засобів логокорекції; психологічний супровід корекційної роботи з дітьми-логопатами та сучасні технології роботи з батьками дітей-логопатів; Особистість корекційного педагога та логопеда в системі інклюзивної освіти, компетентнісний підхід як визначальна складова системи підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти. Матеріали можуть бути рекомендовані викладачам, магістрам, студентам педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Р.С.: Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір та достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

© МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Голова редакційної колегії:

Кисличенко В. А. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти МНУ імені В.О.Сухомлинського.

Пахомова Н. Т. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Гаврилов О. В. - кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Заступник голови редакційної колегії:

Карсканова С. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського, кандидат психологічних наук, доцент.

Члени редакційної колегії:

Супрун М. О. - доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського.

Стельмах Н. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського.

Середа І. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти МНУ імені В. О.Сухомлинського.

Білюк О. Г. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти МНУ імені В. О.Сухомлинського.

Бажмін В. Б. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського.

Сокурєнко В. В. – лаборант кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЗМІСТ:

Бажмін В. Б., Юрчик К. О. Формування та вербалізація часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психофізичного розвитку засобами дидактичних ігор	9
Бєлова О. Б. Діамонологічна компетенція в старших дошкільників з порушеннями мовлення	13
Білюк О. Г. Особливості організації навчальної взаємодії в умовах воєнного часу: приклад дистанційного навчання кафедри спеціальної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського	17
Білюк О. Г., Безсонова О. С. Теоретико-методологічні засади проблематики формування просодичної сторони мовлення у дітей із сенсорними порушеннями	20
Білюк О. Г., Колодка М. М. Роль батьків у психологічному супроводі дітей під час корекційної роботи	25
Будім М. Ф. Використання авторського посібника «Дидактичний матеріал для свідомого засвоєння дітьми звуків мовлення у роботі з батьками»	29
Гаврилюк О. О. Формування комунікативних навичок спілкування у дітей з РАС	34
Галецька Ю. В. Використання народознавчих матеріалів в процесі розвитку мовлення дошкільників з порушеннями мовлення	39
Галущенко В. І., Черній С. В. Сучасні аспекти формування мовленнєвої здатності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	43

Галущенко В.І., Столзенко М. О. Сутність координації рухів у розвитку мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення	48
Карсканова С. В., Гостар А. І. Роль сенсорних вправ Монтесорі у розвитку мовлення дітей з ЗНМ	52
Карсканова С. В., Кабанець Б. М. Особистісно-комунікативні особливості дошкільників із заїканням	56
Карсканова С. В., Лащук В. І. Організація ігрової діяльності розумово відсталих дітей	59
Карсканова С. В., Матвіїв О. Я. Використання тренінгових методик у логопедичній роботі	62
Карсканова С. В., Радул О. В. Науково-теоретичні аспекти формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психофізичного розвитку	67
Кисличенко В. А., Головачова С. О. Теоретичні аспекти формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення	71
Кисличенко В. А., Гончарук А. О. РАС дитячого населення: історичні відомості та поширення	75
Кисличенко В. А., Найдьонова І. О. Теоретичні основи формування соціально-комунікативних умінь і навичок у дітей з розладами аутичного спектра	79
Кисличенко В. А., Петренко Ю. О. Використання карток ресс у процесі формування мовленнєво-комунікативної компетенції дітей з розладами аутичного спектра	82

Кисличенко В. А., Сокурєнко В. В. Су-Джок терапія в розвитку мовлення дитини	86
Кисличенко В. А., Трегуб М. П. Особливості формування та розвитку мовленнєвої компетенції у дітей з розладами аутичного спектра	90
Кисличенко В. А., Тригуб Д. О. Особливості корекції комунікативних навичок у молодших школярів після психотравмуючої ситуації методами сюжетно-рольової гри	93
Кисличенко В. А., Фомічова М. О. Формування комунікативних умінь та навичок у дітей з розладами аутичного спектра в білінгвальному середовищі	96
Кисличенко В. А., Чердиченко Ю. П. Особливості підготовки дітей з мовленнєвими порушеннями до навчання грамоти	102
Корнієнко К. С. Педагогічні умови використання наочності в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з РАС	110
Лукачович Г. О. Дослідження поведінки щодо довкілля у вчителів-логопедів як передумови формування природничої лексики у дошкільників	113
Михальченко Н. В. Роль психологічної культури викладача у розвитку рефлексії особистості корекційного педагога	117
Мостовий Л. П. Особливості педагогічного супроводу дітей з порушенням слуху та мовлення в системі загальної середньої освіти	122
Пахомова Н. Г., Демідова Н. Ю. Особливості та принципи використання бібліотерапії при роботі з молодшими школярами із заїканням	126
Пахомова Н. Г., Йовенко В. С. Використання інноваційних технологій при корекції дисграфії у молодших школярів	130

Притиковська С. Д., Довганич О. І. Феноменологія теорій голосоутворень	133
Притиковська С. Д., Терпан О. І. Корекція дислексій у дітей молодшого шкільного віку	137
Регеда К. В., Бажміна О. Ю. Теоретичні основи формування та вербалізації сенсорно-перцептивного досвіду у дітей	143
Рібцун Ю. В., Пивовар В. І. Теоретичні основи організації корекційно- розвиткової роботи вчителя- дефектолога	148
Середа І. В. Дитячі травми та їх вплив на розвиток дитини	153
Середа І. В., Бігайло О. В. Логокорекційна робота з подолання дисграфічних порушень навичок англійського письма при навчанні англійської мови як іноземної у початкової школи	158
Середа І. В., Нікора А. Ю. Комп'ютерні технології як засіб формування мовленнєвої компетентності у дітей із ЗНМ молодшого шкільного віку	164
Середа І. В., Семенів Ю. П. Формування читацьких навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня прояву	169
Середа І. В., Скумін А. Г. Формування просторових відносин у дітей дошкільного віку з дизартрією	172
Середа І. В., Тріпадуш Д. Р. Гейміфіковані логопедичні заняття: як комп'ютерні технології покращують мовленнєвий розвиток дітей	176
Сімко А. В. Особливості проведення діагностичної процедури в альтернативній комунікації	180
Стельмах Н. В., Безнощук А. В. Профілактика передумов виникнення дисграфії у дітей старшого дошкільного віку в реаліях сучасного українського суспільства	184

Стельмах Н. В., Некрасова А. Е. Педагогічні умови використання наочності у процесі подолання оптичної дисграфії	187
Стельмах Н. В., Росла В. В. Особливості планування мовленнєвого висловлювання у дітей молодшого шкільного віку із заїканням	191
Стельмах Н. В., Сисорова К. М. Використання дидактичних ігор у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення І рівня	195
Супрун М. О., Зімаріна-Любінецька І. І. Формування відновлювального комунікативного середовища у дорослих після перенесеного інсульту та черепно-мозкової травми	197
Супрун М. О., Супрун Д. М. Використання логічних блок-структур в корекційно-виховному процесі спеціальної школи	204
Терещенко Д. М. Формування математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектру в процесі ігрової діяльності	218
Тесленко С. О., Шпильова А. О. Використання ZOOM платформи у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення	222
Форосян О. І., Лапа К. В. Особливості прояву диспраксії у дошкільному віці	224
Хомик Т. В., Радченко І. О. Теоретичні аспекти особливостей логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища	232
Шапочка К. А. Нейропсихологічний аспект вивчення іноземної мови молодшими школярами з ОПП	236

Бажмін В. Б., канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри спеціальної освіти
Юрчик К.О., магістр
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЧАСОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аналізуючи спеціальну психолого-педагогічну літературу та науково-філософські дослідження, як історичні, так і сучасні, відзначаємо провідну роль процесів освоєння соціально-предметного простору та формування уявлень про час для подальшого оформлення у дитини єдиної картини світу та усвідомлення свого місця у ньому. Поширюючись на всі сфери взаємодії дитини з оточуючим середовищем, орієнтація у просторі та часі відчутно впливає на формування та розвиток дитячих самосвідомості та індивідуальності. Повноцінний та гармонійний розвиток особистості неможливий без розвитку здібностей до часово-просторових уявлень.

Процес формування уявлень про «час» і «простір» у дітей дошкільного віку неодноразово висвітлювався у науково-педагогічній літературі. Найпростіші форми орієнтування у часі і просторі, пов'язані з переходом дитини до вертикального положення, розвитком предметно-дійових процесів, які формуються вже у дитячому віці (Н. Голота , Л. Іщенко та ін.). [2,4]

У процесі формування та розвитку вміння орієнтуватися в оточуючому просторі у дитини, закладаються умови для подальшого оволодіння нею засобами сприйняття та опрацювання різних видів інформації. Психологічні дослідження (О. Боряк, Т. Каменщук, А. Палій) роблять наголос, що, аналізуючи, контролюючи та змінюючи просторово-предметне середовище, дитина проявляє свої індивідуально-особистісні якості та заявляє про себе як про суб'єкт діяльності. [5,7]

Можна відмітити, що просторові уявлення та часово-просторова орієнтація являються складними поняттями, які відображають різноманітні просторові характеристики предметного середовища. Форма, об'єм, довжина, ширина і висота предметів навколишнього світу, їх положення в просторі, відношення та відстань між предметами, орієнтація в просторі та часі являють собою різні часово-просторові категорії. [3]

Н. Голота заявляє, що у формуванні часових та просторових уявлень та способів орієнтації в просторі беруть участь різні сенсорні системи та аналізатори: кінестетичний, кінетичний, гностичний, сенсорний. У дітей раннього віку особливу роль відіграють праксис і гнозис. Часово-просторова орієнтація базується на безпосередньому сприйнятті часу та простору та мовленнєвому визначенні часово-просторових категорій (положення, відстані та просторових відношень між об'єктами, визначення проміжку часу, пів року та ін.). [3]

У працях вітчизняних педагогів та психологів зазначається, що просторові відносини починають формуватися та розвиватися у дітей в онтогенезі ще в період раннього дитинства. До трьох років формується механізм часово-просторового орієнтування, в якому сенсорні відчуття (зір, слух), кінестезія, статичні та динамічні відчуття переплітаються у тісному взаємозв'язку. Науковцями було визначено умови та фактори, що впливають на формування цього механізму у дітей дошкільного віку: розширення понять про навколишній простір, ознайомлення з предметною діяльністю та її різноманітністю, а також зміна структури діяльності самої дитини. Проте, системний механізм сприйняття часу та простору не обмежується рамками лише дошкільного періоду. [2]

Т. Каменщук робить наголос, що когнітивні процеси та пізнавальна діяльність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психофізичного розвитку (ЗПР) викликає науковий інтерес у фахівців як в області загальної психології, так і в області спеціальної педагогіки та медицини. Це пов'язано з тим, що в цей віковий період у дошкільників закладаються освітні навички,

значимі для формування подальших навчальних компетенцій. Ці компетентності можна охарактеризувати як сукупність умінь та навичок виконання певних навчальних дій та освітньої діяльності загалом, які формують собою основу для подальшого засвоєння шкільних знань та формування необхідних умінь та навичок. [5]

Рівень сформованості та темп розвитку часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психофізичного розвитку значно нижчий, ніж у їх однолітків без психофізичних порушень. Адекватний рівень сформованості часових і просторових еталонів, як відомо, нерозривно пов'язаний з повсякденним життям кожної дитини та сприяє подальшому успішному засвоєнню нею шкільних навчальних програм та поглибленню необхідних практичних знань. У дітей із ЗПП можна спостерігати обмежене розуміння та недиференційоване сприйняття імпульсів, відчуттів та сигналів, що ускладнює у них процес формування та подальшого розвитку часово-просторових уявлень. [1] Саме сформованість часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку являється однією з передумов до оволодіння читацькими, писемними та математичними навичками.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти актуальною виступає проблема розробки науково обґрунтованих методів корекції та розвитку пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психофізичного розвитку. Як свідчить аналіз науково-теоретичних джерел, діти із ЗПП в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці не в повній мірі оволодівають понятійно-просторовими уміннями та навичками. Ця проблема є важливою для формування освітніх компетентностей дитини, оскільки розвиток навичок орієнтування в часі та просторі сприяє успішному засвоєнню шкільних знань і безпосередньо пов'язаний з повсякденним життям і діяльністю дитини. [6]

Хочемо зробити наголос, що ефективність навчання і виховання дітей із затримкою психофізичного розвитку значною мірою залежить від часу початку

корекційно-розвиткової та спеціальної навчально-виховної діяльності з дітьми даної нозологічної групи. Для того, щоб діти старшого дошкільного віку могли оволодіти різним видам діяльності, дуже важливо розвивати їх просторову орієнтацію та розуміння часових уявлень.

Список використаних джерел

1. Веракса М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. №2 (46). С. 219 – 227.
2. Голота Н. М. Просторово-часові уявлення як основа життєвої компетентності дитини дошкільного віку. Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київський Університет імені Бориса Грінченка, Київ. 2014. С. 85-92.
3. Голота Н. М. Технології формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: робоча навчальна програма, 2018.
4. Іщенко, Л. В. Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, Умань: ПП Жовтий О.О, 2013. 146 с.
5. Каменщук, Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). №3. 2012. С. 332-344.
6. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський. 2014. 260 с.
7. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ, 2020. 954 с.

Белова Олена
доктор педагогічних наук, професор
кафедра логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
(*м. Кам'янець-Подільський, Україна*)

ДІАМОНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Розвинення діамонологічної компетенції у дітей старшого дошкільного віку передбачає вміння розуміти вербальну інформацію, відповідати на запитання та звертатися з ними, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати розповіді з різних тем, описувати предмети та явища, висловлювати своє міркування, яке має бути послідовним, зв'язним, граматично оформленим, лексично змістовним, емоційно виразним. За спостереженнями вчених (О. Белової, С. Коноплястої, І. Мартиненко, О. Bielova, Y. Xu, J. Aubele, та ін.) у дітей з порушеннями мовлення ці складові не сформовані. Визначена проблема потребує комплексного вивчення, що дозволить визначити шляхи навчально-розвивальної роботи.

Згідно аналізу наукових джерел та матеріалів дослідження визначено, що діамонологічна компетенція у старших дошкільників передбачає сформованість як діалогічного так і монологічного мовлення [1; 2]. Зокрема, монологічне мовлення спрямоване на передачу вербальної інформації і передається в різних видах монологу, які відрізняються організаційним змістом. Семіотичне оформлення промови дозволяє слухачеві декодувати позицію розповідача. Діти старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком вміють переказувати казки та історії, розповідати оповідання з власного досвіду, без попередньої підготовки висловлюватися, спілкуються відповідно заданої теми [3]. Діалогічне мовлення це – розмова двох або кількох суб'єктів спілкування, під час якого відбувається обмін думками, накопичення соціального та пізнавального досвіду.

У дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком діалогічне мовлення передбачає вміння вільно спілкуватися рідною мовою з однолітками та дорослими, підтримувати розмову, виявляти інтерес до спілкування, ініціювати діалог [4].

У дітей з порушеннями мовлення діамонологічна компетенція несформована та має свої особливості: вживання слів в широкому або вузькому значенні; допуск помилок під час передачі логічної послідовності подій, пропуск окремої ланки сюжету; втрата дійових осіб; допуск повторів; домислення; додавання зайвих епізодів тощо. Діти з логопатологією самотійно не вступають у діалогічне спілкування, не підтримують розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняються другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Під час спілкування відчувають дискомфорт, невпевненість, що в подальшому спостерігається в самотійній ігровій діяльності [4; 5].

Для вивчення діамонологічної компетенції у старших дошкільників використовуємо модернізовану методику «Оцінка мовленнєвої діяльності» [1]. Її метою є: перевірка вмінь у старшого дошкільника складати, переказувати різні типи розповідей, оповідання під час яких оцінюються рівень зв'язного мовлення, граматичне оформлення, лексичне наповнення. Також, вивчається вміння спілкуватися в умовах гри з однолітками та навчання з дорослими.

Аналіз матеріалів дослідження свідчить, що в більшості дітей старшого дошкільного віку діамонологічна компетенція до сучасних вимог закладів загальної середньої освіти не сформована [2; 5]. Високий рівень належить 188 (75,2%) дітям із нормотиповим розвитком і 172 (48,2%) – з порушеннями мовлення. Досліджені цієї групи ініціюють розмову, підтримують її за допомогою питань та відповідей, наповнюють діалог тематичним змістом, оригінальністю, зберігають структуру діалогу. Окрім того, уміють уважно слухати співрозмовника, розуміють сюжет гри, логічно продовжують розмову, виконують словесні доручення. Під час навчально-експериментальної діяльності

активно підтримують розмову з педагогом, самостійно вирішують завдання, наполегливо доводять свою думку, логічно вибудовують розмову. Монологічна розповідь чітка, зв'язна, граматично оформлена, лексично наповнена. Діти уважно слухають завдання, розуміють текст повідомлення, усвідомлюють його. Відчувають задоволення від правильно виконаних завдань.

Середній рівень більшою мірою спостережено в 136 (38,1%) осіб із порушеннями мовлення і лише в 50 (20,0%) – без мовленнєвих порушень. Дошкільники під час взаємостосунків із однолітками й дорослими комунікабельні, проявляють підвищений інтерес до ігрової та навчальної діяльності. У напружених ігрових ситуаціях переживають дискомфортні відчуття. Енергійна поведінка гальмує контроль над власним мовленням (діалогічним, монологічним), що призводить до труднощів сприймання (розуміння змісту повідомлень та їх усвідомлення) і передачі (змістовність, граматична узгодженість, лексична наповненість, зв'язність та ін.) вербальної інформації. Діти прагнуть виконувати завдання самостійно, в окремих випадках потребують партнерської допомоги з боку педагога.

Низький рівень простежено лише в 49 (13,7%) дітей із порушеннями мовлення. Дошкільники самостійно не вступають у діалогічне спілкування, не підтримують розмови з однолітками й дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняються другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Часто граються окремо від колективу. Монологічне мовлення аграматичне, недостатньо змістовне, лексично збіднене, незв'язне. З метою розуміння вербальних інструкцій та повідомлень дошкільники використовують допомогу педагога. Окрім того, вони швидко втомлюються, переходять на інший вид діяльності, проявляють незацікавленість до завдань. Під час спілкування відчувають дискомфорт, невпевненість, що в подальшому спостерігається в самостійній ігровій діяльності [2; 5].

Експериментально виявлений несформований стан діамонологічної компетенції в старших дошкільників із порушеннями мовлення дає підстави для

впровадження сучасної навчально-розвиткової методики, яка б дала змогу сформуванню в них базові складові (діалогічне та монологічне мовлення) в умовах гри та навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022. Вип. 86. С.29 – 34. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>
2. Белова О. Динаміка розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Наука і освіта*. 2024. 1(58). С. 7–12. <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2024-1-doc/2024-1-3>
3. Белова О.Б. Монологічне мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Дериґація та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук міжсубзівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогоби́ч : Гельветика, 2024. 71(1). С. 239–244. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.aphn->
4. Белова О.Б. Оцінювання діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветика. 2024. 67(2). С. 89–93. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/67/part_2/19.pdf
5. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. *PSYCHOLINGUISTICS*, 2023. 34(1). P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329>

Олена Білюк

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
bilole2469nik@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В
УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПРИКЛАД ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ КАФЕДРИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ МНУ ІМЕНІ В. О.
СУХОМЛИНСЬКОГО**

Війна принесла значні комплексні зміни, зокрема руйнування інфраструктури, зростання інфляції, міграцію населення в інші регіони країни та за її межі, скорочення чисельності населення працездатного віку тощо. «Дистанційне навчання» стало єдиним життєздатним рішенням для підтримки процесу навчання та подолання викликів. Для викладачів кафедри спеціальної освіти першочерговим завданням стало створення безпечного освітнього середовища, збереження контингенту студентів та існування спеціальності.

Система вищої освіти не була винятком, оскільки жоден вищий навчальний заклад в Україні не був готовий до функціонування, а в багатьох випадках навіть до «існування» в умовах війни. Ми почали вчитися та адаптуватися до умов мінімальних затрат: часових, фінансових та інших ресурсів. Відбулося інтенсивне занурення у віртуальний простір, розвивалися навички міжособистісної комунікації у спільному інформаційному ресурсі.

Викладачі кафедри спеціальної освіти сформували цифрові робочі місця, кабінети, інструменти спільної дистанційної роботи.

Завдяки єдності освітньої спільноти та міжнародній підтримці українські вищі навчальні заклади успішно розробили внутрішню політику та ефективні

рішення для стабілізації та функціонування в умовах війни (електронний документообіг, цифрові підписи, спільні електронні журнали).

Моделі дистанційного навчання, які забезпечують якісні платформи. Платформи дистанційного навчання – це інструменти, які можуть мати багато переваг при інтеграції з програмами вищої освіти. Платформи дистанційного навчання надають студентам неперевершену гнучкість, забезпечуючи доступ до змісту курсу в будь-який час і в будь-якому місці. Ця доступність є особливо вигідною для студентів, які стикаються з обмеженнями у відвідуванні очних занять. Щоб зробити освітній процес у дистанційному форматі максимально корисним, викладачі нашої кафедри працюють на таких платформах, як Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Webex Meetings, Google Meet, Skype, Cisco, Classtime. [1].

Широке охоплення глобальної аудиторії через платформи дистанційного навчання дозволило швидко та ефективно експериментувати з різними методиками навчання. Також практична підготовка студентів, закордонне стажування науково-педагогічних працівників кафедри, підвищення кваліфікації відбувається у змішаному форматі взаємодії.

Професійна комунікація постійно вдосконалює володіння цифровими інструментами та ресурсами для співробітництва і ефективної взаємодії. Ми створюємо, адаптуємо, модифікуємо цифрові освітні ресурси засобами сервісів Padlet, Trello разом зі здобувачами освіти, про що свідчать: презентації, вебінари, відео уроки, конференції, зустрічі, круглі столи, методичні об'єднання, асоціації.

Крім того, свою ефективність довели такі онлайн-курси, як Coursera, Prometheus, VUMonline, Khan Academy, уроки на каналах YouTube, студія онлайн-навчання EdEra та відеолекторій WiseCow.

Зусилля викладацького складу зосереджені на підвищенні компетентності та набутті істотного практичного досвіду використання інноваційних цифрових технологій і програм.

Переважає більшість українських вищих навчальних закладів створює нове освітнє середовище, в якому студенти мають доступ до інформаційних ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці, використовуючи електронні та мобільні освітні технології, роблячи процес навчання більш привабливим, демократичним і зручним, заохочуючи студентів до самоосвіти, освіта та навчання впродовж життя [2]. Навчальним середовищем для студентів стає будь-який ресурс, на якому представлені навчальні матеріали: сайт навчального закладу, сайт факультету, соціальні сторінки викладачів, репозитарій, файлообмінні платформи, різноманітні платформи дистанційного навчання, сервіси [2].

Зазвичай забезпечують освітній процес платформи та комунікаційні засоби, сервіс відеоконференцій та інші сервіси Google (Google Drive, електронна пошта), інтернет-додатки тощо [4].

Мобільне навчання і Мобільні технології, включаючи смартфони та планшети, відіграють вирішальну роль у розширенні доступу до освіти для студентів у постраждалих від війни районах з обмеженою інфраструктурою. Мобільні навчальні програми та платформи пропонують інтерактивний та персоналізований досвід навчання, використовуючи всюдишність мобільних пристроїв для охоплення студентів у віддалених громадах.

Використання інноваційних технологій за умов постійних тривог, обстрілів, загроз нападу ускладнюється, водночас війна відкриває можливості для активного використання дистанційного навчання та інтернет-платформ, завдяки яким можна налагодити ефективний освітній процес із використанням усіх можливостей сучасних цифрових технологій із культивуванням таких цінностей, як демократія, гідність, толерантність, національна орієнтація, міжкультурна освіта тощо.

Загалом українська вища освіта зазнає значних трансформацій, щоб адаптуватися до викликів війни та інтегруватися у світовий освітній простір,

наголошуючи на важливості освіти та інновацій, заснованих на цінностях без бар'єрів.

Список використаних джерел

1. Дистанційне навчання [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://moodle.mdu.edu.ua/login/index.php>.
2. Навчальне середовище для студентів [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://library.mdu.edu.ua>.
3. Освітні сайти [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://www.youtube.com/@vseosvita>.
4. Мобільне навчання і Мобільні технології [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox>.

Білюк О.Г.

*К.п.н., старший викладач кафедри 016 Спеціальна освіта
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
Безсонова О.С., магістр
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМАТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасні дослідження особливостей навчання дітей із сенсорними порушеннями спрямовані на розв'язання важливих завдань, які пов'язані з формуванням мовленнєвих компетентностей (К. Луцько, К. Речіцька, Н. Савінова, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.), подолання труднощів у сфері соціальної комунікації у взаємозв'язку з пізнавальним розвитком (Л. Борщевська, О. Баєнська, К. Лебединська, І. Логвінова), сенсорного розвитку, проблема ролі жестової мови в комунікативному та когнітивному розвитку

дитини з порушеннями слуху (С. Кульбіда, Н. Адамюк та ін.), особистісного розвитку (Л. Вавіна, І. Гудим, В. Кобильченко, В. Ремажевська, Є. Синьова, Б. Шеремет, Д. Шульженко), визначення ефективних методів формування окремих когнітивних, соціальних та комунікативних навичок (Р. Аббот, Н. Базима, К. Тос).

Проблема розвитку просодичної сторони мовлення у дітей із сенсорними порушеннями належить до найбільш актуальних у спеціальній педагогіці. Дослідники, розглядаючи просодію (просодику) як комплекс взаємопов'язаних ритміко-інтонаційних властивостей мовлення, вивчають її стан та шукають оптимальні шляхи її розвитку у дітей визначеної нозологічної групи.

О. Боряк, розглядаючи специфіку прояву вторинних порушень у дітей із особливими освітніми потребами, підкреслює, що розвиток просодії слід розглядати як одну з особливих освітніх потреб дітей із мовленнєвими порушеннями, порушенням слуху, зору, інтелекту [2]. Н. Бабич пропонує різні методичні підходи, технології, прийоми та засоби корекційно-розвиткового впливу, що дозволяють стимулювати розвиток словесного мовлення (в тому числі її просодичного боку) у дітей із сенсорними порушеннями [1].

Л. Фомічова зі співавторами наголошує, що особливої уваги заслуговує робота з розвитку просодичної сторони мовлення (голосу, інтонації, темпу, ритму) у дітей із порушенням слуху шкільного віку. За відсутності корекційно-розвиткової роботи дитина з грубим порушенням слухового аналізатора позбавлена можливості опанувати весь спектр ритміко-інтонаційних властивостей мовлення [3].

Багато вітчизняних вчених вважають, що корекцію недоліків ритміко-інтонаційних властивостей мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення доцільно здійснювати паралельно з навчанням цих дітей продукування усних монологів, у тому числі описових оповідань. Як зазначають автори, таку роботу слід проводити на заняттях з формування лексико-граматичних категорій та зв'язного мовлення, орієнтуючись на лексичні теми, які освоюють діти на

заняттях, а саме: «Овочі», «Фрукти», «Одяг», «Взуття», «Продукти харчування», «Пори року» та інші. [5]

Дослідники одностайні у тому, що просодичні компоненти мовлення являються найважливішими для успішної комунікативної взаємодії. Це зумовлено тим, що саме просодичні компоненти надають мовленню виразності, дозволяючи адекватно розуміти та транслювати зміст висловлювання. Безумовно, просодична сторона мовлення є одним із засобів вираження суб'єктом мовленнєвої діяльності своїх емоцій. Природно, що недорозвиток просодичного боку мовлення значно ускладнює комунікативну взаємодію, не призводить до очікуваних результатів спілкування, що може спровокувати виникнення ситуацій, у яких комунікативна взаємодія не налагоджується тривалий час або повністю переривається.

Аналіз наукової літератури дозволяє нам зробити висновки, що недоліки просодичної сторони мовлення спостерігаються практично у всіх дітей із сенсорними порушеннями. При цьому найбільш явно порушена інтонаційно-виразна сторона мовлення: тембр, висота і сила голосу, мелодика, темп, паузація, модуляція голосу, ритму, логічний наголос, мовленнєве дихання. [4]

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє скласти програму обстеження дітей із сенсорними порушеннями різного генезу. Представимо основні напрямки обстеження:

- Обстеження особливостей будови артикуляторного апарату: вчителю-логопеду слід встановити, чи є у дитини аномалії будови язика, губ, твердого та м'якого піднебіння. Це здійснюється шляхом зовнішнього огляду органів артикуляції. Важливо взяти до уваги, що аномалії твердого та м'якого піднебіння можуть обумовлювати як відкриту, і закриту ринолалію. При відкритій ринолалії струмінь, що видихається, проходить через носову порожнину. В результаті відзначається зміна тембру звуків, з'являється так званий назальний відтінок. При закритій ринолалії повітря не проходить у носову порожнину. У цьому

випадку відбувається порушення звуковимови. Наприклад, голосні звуки при вимові набувають неприродного відтінку.

- Обстеження рухливості артикуляторного апарату (аферентний та еферентний праксис). Під час обстеження дитині може бути запропоновано виконання тих чи інших вправ для губ, язика, щоб виявити ступінь їхньої рухливості. Особливу увагу слід приділити стану мовленнєвої моторики. При цьому слід врахувати, що однією з причин млявості мовленнєвої моторики є недостатня вправність.

- Обстеження стану дихальної функції: спершу слід обстежити мовленнєве дихання дитини, оскільки фізіологічне (немовленнєве) дихання при загальному недорозвитковій мовленні (ЗНМ), що супроводжує сенсорні порушення, здебільшого відповідає нормі. Як відомо, мовленнєве дихання є складним актом. Його здійснення обумовлене узгодженою роботою дихального, голосового та артикуляторного апаратів. При цьому при сенсорних порушеннях та ЗНМ різного генезу відзначаються значні труднощі в управлінні дихальним апаратом. У ході обстеження важливо приділити увагу силі струменя видихуваного повітря, а також напрямку повітряного струменя.

- Обстеження стану рухової сфери (праксису): доцільно оцінити розвиток дрібної моторики. Така необхідність обумовлена існуючим зв'язком між дрібною та артикуляційною моторикою.

- Обстеження стану вимовної сторони мовлення. Встановлюється як стан звуковимови, наявність порушень у вимові звуків. Дуже важливо дати оцінку голосу. При оцінюванні можуть використовуватись такі характеристики голосу як: нормальний; тихий чи дуже тихий; крикливий; фальцетний; з підвищенням на деяких звуках, глухий, при якому відзначається значний витік повітря; гугнявий; хриплий; здавлений. Додатково при дослідженні вимови слід також приділити увагу тому, чи дотримується дитина орфоепічних норм.

- Обстеження стану сформованості інтонування мовлення: важливо дослідити кожен одиницю інтонації, що є досить складною системою. До таких одиниць відносяться: мелодика, наголос, темп та тембр.

Отже, зробимо наступний висновок: у дітей із сенсорними порушеннями різного генезу просодична сторона мовлення характеризується значним недорозвиненням. Причини виникнення порушень просодії дуже різноманітні. Незважаючи на це, діти з різною мовленнєвою патологією мають схожі порушення просодії: порушення темпу, ритму, тембру мовлення, а також паузації. Усі порушення просодичних компонентів мовлення значно впливають на комунікативну діяльність, ускладнюючи процес взаємодії дитини з сенсорними порушеннями з дорослими та однолітками.

Список використаних джерел:

1. Бабич, Н. М., Ковальчук, О. Стан сформованості простору-ритму-руху в системі розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Львівська педагогічна спільнота*, 2019, 69-71.

2. Боряк О. В. Результати дослідження компонентів просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією [Текст] / О. В. Боряк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий ж-л ; [редкол. : А. А. Сбруєва, М. О. Лазарєв, О. І. Огієнко та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 2 (12). – С. 204–210.

3. Боскіс Р., Гілевич І., Кондратенко В., Колесник І., Коровій, К., Кульбіда, С., Фомічова, Л. (2003). Стан сформованості усного зв'язного мовлення у дітей з порушеннями слуху. *ББК 74.03 (4УКР) Н 34*, 9.

4. ДЕГТЯРЕНКО, Т. (2023). ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ Діана ДАНИЛОВА. *Рекомендовано до друку вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені АС Макаренка (протокол № 11 від 29 травня 2023 року)*, 120.

5. Литовченко, С.В., Жук, В.В., Таранченко, О.М. (2018). Дитина з порушеннями слуху. Серія «Інклюзивне навчання». Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру»

УДК:376-056

Олена Білюк

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти

Мар'яна Колодка

здобувачка 4 року навчання першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта»

Email: mariyanna.sh17@gmail.com

Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

РОЛЬ БАТЬКІВ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ ПІД ЧАС КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Для формування навичок практичної життєдіяльності та соціально-трудової самореалізації дитини з особливими освітніми потребами в сучасних умовах необхідне забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу.

Психолого-педагогічний супровід має вагомий вплив на побудову індивідуальної траєкторії навчання дітей в інклюзивно-ресурсних центрах, що передбачає, насамперед здійснення психологічної діагностики, але одним з найважливіших чинників, що впливають на ефективність корекційної роботи, є участь батьків у цьому процесі [1]. Батьки не лише надають дитині емоційну підтримку, але й стають ключовими учасниками корекційного процесу,

допомагаючи закріплювати здобуті навички та забезпечують належні умови для всебічного розвитку.

Наукові дослідження А. Богуш, Л. Килимкової, А. Обухівської, Н. Пахомової, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко визначають особливу роль у корекційній роботі залучення найближчого соціального оточення особистості з особливостями розвитку.

Участь батьків (законних представників) у корекційній роботі є неоціненною. Першими, хто може помітити зміни у поведінці та емоційному стані дитини є батьки. Психологічний супровід від них сприяє створенню безпечної та підтримувальної атмосфери для дитини, що допомагає їй краще адаптуватися до корекційних методик і засвоювати нові знання та навички.

Науковці, такі як Н. Пахомова та М. Шеремет, наголошують, що успіх корекційної роботи значною мірою залежить від залучення родини до цього процесу. Не лише дитина, а й сім'я повинна бути активною учасницею в усіх етапах, включаючи планування та реалізацію корекційних заходів. Дослідження показують, що діти, чиї батьки активно залучені до процесу, демонструють значні покращення в навчанні та соціальній адаптації [4].

Важливо зазначити, що, по-перше, дорослі повинні забезпечувати своїм дітям психо-емоційну підтримку, проявляти розуміння та терпіння. Такий підхід до розвитку дитини сприяє формуванню позитивного ставлення особистості до навчання та корекційної роботи. Їхнє розуміння та терпіння допомагають дитині долати труднощі та стимулюють розвиток упевненості у собі [2].

По-друге, батьки мають бути в постійному контакті з фахівцями, які займаються корекцією, що дозволяє обмінюватися інформацією про прогрес дитини, коригувати плани та стратегії роботи, щоб максимально ефективно підтримувати розвиток дитини. Батьки можуть і повинні запитувати поради та ділитися своїми спостереженнями [3].

По-третє, активна участь у навчальному процесі всіх членів сім'ї, тобто – члени родини можуть брати участь у навчальних заняттях та корекційних вправах, виконуючи їх разом із дитиною вдома. Це не лише укріплює навички, які дитина отримує на заняттях, але й зміцнює емоційний зв'язок між батьками та дитиною [3].

Батьки часто постають перед труднощами саме у психологічній підтримці дітей: не вистачає терпіння, не володіють знаннями про порушення, про типи нервової системи, рівень розвитку у дитини пам'яті, швидкості протікання мислительних процесів, не знають що робити з поведінкою дитини у різних психоемоційних станах.

Дорослі люди можуть відчувати стрес і тривогу через труднощі, які має їхня дитина. Саме такі стани призводять до емоційного виснаження, що, своєю чергою, негативно вплине на взаємодію з дитиною.

Зазвичай батьки або опікуни дитини не мають достатньо знань про методи корекційної роботи, часто не розуміють, як правильно підтримувати свою дитину під час навчання, або не знати, як реагувати на труднощі.

Досить часто виникає психологічний бар'єр у співпраці з фахівцями – психологами, логопедами, дефектологами, асистентами. Не прийняття проблеми дитини, або власна сором'язливість призводить до відчуття невпевненості у собі під час спілкування з психологами або логопедами. Це може заважати їм відкрито обговорювати проблеми дитини та шукати способи їх вирішення самостійно.

Для усвідомленого батьківства потрібні програми підтримки, навчання, супроводу сімей, які виховують дитину з ООП. У подальших наукових розвідках необхідно досліджувати: Значення психологічної підтримки сім'ї у процесі корекційної роботи; Основні труднощі, з якими стикаються батьки під час психологічної підтримки дитини; Практичні рекомендації щодо ефективної взаємодії з дітьми та фахівцями.

Отже, усвідомлена діяльність батьків у сімейному середовищі, в якому зростає та формується особистість дитини з ООП, надає корекційному процесу позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей, оптимізації їх навчання та соціальної інтеграції. Саме, з використанням таких рекомендацій, як-от: Тісна співпраця з фахівцями. Регулярні консультації та обмін інформацією з фахівцями допоможуть коригувати стратегії навчання та підвищити ефективність корекційної роботи. Важливо також відвідувати семінари та тренінги для родичів; Емоційна підтримка дитини з ООП – це створення атмосфери довіри та безпеки, що допомагає дитині почуватися впевнено під час виконання корекційних вправ. Це сприяє зниженню рівня тривоги та підвищенню ефективності навчання; Якісне проведення часу разом – обов'язкова умова для корекційного процесу. Батьки можуть знаходити можливості для спільних занять, що сприяють розвитку дитини. Наприклад, можна грати в ігри, які тренують пам'ять, логіку та креативність. Популярні ігри для всебічного розвитку дітей, такі, як-от: «Мафія» – гра на розвиток комунікаційних навичок і логічного мислення; «Монополія» – розвиває математичні навички та фінансову грамотність; «Квести» – завдання, які потребують творчого підходу та командної роботи; Пазли та настільні ігри – допомагають тренувати уважність і терплячість; Корекційно-розвиткові ігри для дошкільнят (наприклад, «Дуже цікаві завдання») – сприяють розвитку моторики та мовлення; Самоосвіта. Обізнаність грає важливу роль, підвищуйте свої знання через літературу, вебінари та онлайн-курси, що стосуються корекційної роботи з дітьми. Це допоможе їм краще зрозуміти потреби дитини та ефективно підтримувати її; Взаємодія з однодумцями. Обмін досвідом з іншими людьми, які мають дітей з подібними проблемами, може бути дуже корисним. Це дозволяє отримати нові ідеї, підтримку та розуміння, що не відчувається в ізоляції.

Отже, роль батьків у психологічному супроводі дітей під час корекційної роботи є визначальною. Емоційна підтримка дитини, активна участь у процесі

навчання та співпраця з фахівцями значно підвищують ефективність корекційної роботи. Для досягнення найкращих результатів важливо забезпечити підтримку батькам у формі психологічного консультування та навчання, що допоможе їм краще виконувати свою роль у супроводі дитини.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру : метод. посіб. / авт. кол. за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 228 с.
2. Іванченко Н. Психологічний супровід дітей: сучасні технології / Н. Іванченко. – Київ : Логос, 2018. – 180 с. Левіна Р. Є. Корекційна педагогіка: сучасні підходи / Р. Є. Левіна. – Харків : Освіта, 2009. – 312 с.
3. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посібник / за ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2016. 247 с.
4. Шеремет М. К. Психологічний супровід дітей з особливими потребами / М. К. Шеремет. – Київ : Педагогічна думка, 2015. – 256 с.

Будім Микола

Вчитель-логопед

Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Вознесенської міської ради»

м.Вознесенськ, Миколаївська область, Україна

ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОГО ПОСІБНИКА «ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ СВІДОМОГО ЗАСВОЄННЯ ДІТЬМИ ЗВУКІВ МОВЛЕННЯ» У РОБОТІ З БАТЬКАМИ

Порушення мовлення у дитини спричиняє затримку розумового розвитку, обмежує її загальний потенціал, що у подальшому, за умов відсутності надання

компенсуючих послуг призводить до значних труднощів у засвоєнні навчальної програми школи, зумовлює неповноцінний особистісний розвиток, зокрема формується занижена самооцінка, закомплексованість, неврози.

Діти із затримкою мовного розвитку, яким своєчасно не було надано корекційної допомоги, входять до групи ризику з проблемами шкільного навчання. Необхідно враховувати ще й те, що поряд з первинними дефектами, можуть виникати нові, вторинні дефекти, які тісно пов'язані з основними та ускладнюють процес навчання і виховання. Тож без своєчасної допомоги фахівців, систематичної корекційної роботи, мовлення дитини може не відновитися. У такому випадку їй надається інвалідність, адже час коли необхідно опанувати мову втрачено.

Не дивлячись на те, що кількість послуг дітям, які мають вади мовлення зростають, кількість дітей які їх потребують з кожним роком чисельно збільшується.

За останні роки вироблена єдина система корекційного навчання дітей з мовленнєвими порушеннями різної патології, що дало можливість не тільки змінити змістовну сторону роботи, але і організаційно будувати її по-іншому.

У м. Вознесенськ працює Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Вознесенської міської ради». На базі центру з дітьми, які мають порушення мовлення працюють такі фахівці: вчителі-логопеди, практичні психологи, вчителі-дефектологи та реабілітологи.

Рекомендовано для використання в роботі посібник «Дидактичний матеріал для свідомого засвоєння дітьми звуків мовлення: методичні рекомендації» Посібник може використовуватися батьками, учителями, асистентами вчителів, вихователями групи продовженого дня, вихователями дошкільних закладів, логопедами.

Збірник матеріалів спрямовано на засвоєння дітьми звуків мовлення, автоматизації вимови звуків, диференціації твердих і м'яких приголосних за акустико-артикуляційною подібністю, розрізнення звуків, близьких за звучанням, вимовою. Вправи на розвиток фонематичного слуху проводяться на кожному занятті. Особлива увага приділяється вправам на визначення послідовності звуків у слові, кількості складів.

Значна частина вправ використовується усно. Це дає змогу навчати дітей аналізувати свою роботу, висловлювати свої міркування і робити висновки. Вправи спочатку опрацьовуються колективно під керівництвом логопеда, потім самостійно з наступною перевіркою і аналізом. У процесі перевірки діти роблять звуко-буквенний аналіз слів, виділяють звуки, що спрацьовуються, відтворюють артикуляцію. Логопед постійно стимулює пізнавальну активність дітей запитанням «Чому ти так думаєш, Доведи.» Удома діти виконують аналогічні завдання самостійно, або за допомогою батьків. На наступному занятті проводиться взаємоперевірка домашніх завдань. З учнями початкових класів, які мають одночасно розлади читання і письма, робота здійснюється паралельно, у взаємозв'язку.

У посібнику для батьків викладена теоретична частина логопедичної роботи з питання характеристики мовленнєвих порушень у дітей та їх причини.

Наприклад: мовленнєві порушення характеризуються тим, що:

- а) виникнувши, самостійно не зникають, а закріплюються;
- б) не відповідають віку людини;
- в) вимагають того чи іншого логопедичного втручання, в залежності від характеру мовленнєвого порушення;
- г) виникнення мовленнєвого порушення у дитини може позначатися на її подальшому розвитку, затримуючи його.

Мовленнєві порушення дуже різні Їх різноманітність залежить від анатоμο-фізіологічних механізмів, які беруть участь у формуванні мовлення (від тісної взаємодії дитини з зовнішнім оточенням, від умов формування, як за формою так і за змістом).

Причини виникнення мовленнєвих порушень діляться на органічні та функціональні.

Органічні причини — це травми та хворобливі процеси, які вражають різні відділи як мовленнєво-рухомого апарату (артикуляцію), так і відділи нервової системи, яка має відношення до мовленнєвої функції.

Функціональні порушення мовлення це порушення, при яких не спостерігається органічних змін в структурі мовленнєвих органів або нервовій системі.

Ділення на органічні та функціональні порушення мовлення є умовним, так як сучасні методи обстеження не завжди можуть виявити легкі органічні симптоми. Крім того, при кожному органічному розладі розвиваються і чисто функціональні розлади.

Дане розмежування труднощів стане зрозумілішим, якщо врахувати, що органічні порушення мовлення у дитини є результатом перенесеного ним захворювання, при тому достатньо віддаленого по часу.

Порушення мовлення в залежності від локалізації можуть бути центральними і периферичними.

Про центрально обумовлені порушення йде мова в тому випадку, якщо ураження відбулось в тому чи іншому відділі центральної нервової системи.

Про периферично обумовлені порушення йдеться тоді, коли спостерігається ураження або неправильна будова артикуляційного апарату чи ураження периферичних нервів, які іннервують органи артикуляції.

В розвитку будь-якого порушення мовлення, має значення спадковість. Неприятливі умови життя дитини впливають на значний прояв мовленнєвого порушення.

Порушення мовлення може виникати у будь-якому віці, але найбільш вразливими категоріями є діти та люди похилого віку.

Чим раніше виникають мовленнєві труднощі у дитини, тим більше вони впливають на її подальший розвиток.

Розвиток словника дитини відбувається дуже швидко як у кількісному так і у якісному

Ріст як словника, так і граматичної будови мовлення залежить від умов життя і виховання дитини, тому у межах середніх показників спостерігається значне коливання.

Якісне зростання словникового запасу відбувається за двома напрямками:

- а) по збагаченню та диференціації смислового змісту вживання слів;
- б) по формі поступовості оволодінням ритмічно-інтонаційною, звуковою та складовою структурою слів.

Вказаний розвиток відбувається в певній поступовості та послідовності. Засвоєння частин мови (в цьому виражається диференціація смислового змісту слів) відбувається наступним чином:

- іменники це зазвичай перші слова;
- дієслова з'являються одночасно з іменниками;
- прислівник трохи пізніше;
- деякі форми займенників з'являються дуже рано і добре засвоюються, інші з'являються значно пізніше;
- прикметники починають з'являтися дуже пізно;

- числівники також пізно і засвоюються довго (з розвитком лічби);
- дієприкметники та дієприслівники засвоюються лише у шкільному віці.

Засобами логопедичної роботи є спеціальна методика корекції вимови звуків, вад мовлення, тобто правильно поставлена система мовленнєвих вправ і артикуляційної гімнастики. В окремих випадках застосування різних масажів.

Список використаної літератури:

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типологій) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. – Київ, 2021.
2. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – Київ, 1992.
3. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей. Дидактичний матеріал. – Київ, 2002.
4. Головащук С.І., Зайцева Т.В., Русанівський В.М. Орфографічний словник з української мови.

УДК 37-056.34:616.896]:316.77

Гаврилюк Олександра,
магістр,
м. Кам'янець-Подільський Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З РАС

Розлад аутистичного спектру (РАС) – це розлад розвитку, який може спричинити значні соціальні, комунікативні та поведінкові проблеми.

Комунікативні навички є однією з ключових сфер, де діти з РАС стикаються з найбільшими труднощами. Вони можуть мати проблеми з вербальною та невербальною комунікацією, розумінням соціальних сигналів та встановленням

взаємодії з іншими людьми. Це може призводити до ізоляції, труднощів у навчанні та соціалізації.

Метою цієї доповіді є розглянути ефективні методи та підходи до формування комунікативних навичок у дітей з РАС. Ми обговоримо особливості комунікації у цих дітей, методи, які можуть допомогти їм розвивати ці навички, а також роль батьків та педагогів у цьому процесі. Особливу увагу буде приділено практичним підходам та програмам, які вже довели свою ефективність у різних країнах світу.

Комунікативні навички мають важливе значення для людей з аутизмом, оскільки вони надають засоби для вираження думок, емоцій та бажань. Здатність ефективно спілкуватися може значно покращити якість їхнього життя та покращити загальний добробут. Сподіваюсь, що ця доповідь надасть корисну інформацію та інструменти для тих, хто працює з дітьми з РАС, та сприятиме подальшому розвитку цієї важливої сфери.

Тож давайте розглянемо кілька основних причин, чому комунікативні навички важливі для людей з аутизмом:

- **Вираження потреб та бажань:** Ефективні комунікативні навички дозволяють людям з аутизмом висловлювати свої потреби та бажання, зменшуючи розчарування та сприяючи незалежності. Це дозволяє їм ефективно висловлювати свої емоції, уподобання та запити.
- **Створення відносин:** Комунікативні навички життєво важливі для побудови та підтримки відносин. Розвиваючи ці навички, люди з аутизмом можуть брати участь у соціальних взаємодіях, заводити друзів та встановлювати значні зв'язки з іншими людьми.
- **Академічний та професійний успіх:** Комунікативні навички мають вирішальне значення для академічного та професійного успіху. Вони дозволяють людям з аутизмом брати участь у заняттях у класі, розуміти інструкції та ефективно спілкуватися з вчителями, однолітками та колегами.

- **Зниження проблемної поведінки:** Ефективні комунікативні навички можуть допомогти зменшити проблемну поведінку, яка часто пов'язана з труднощами у спілкуванні. Коли люди з аутизмом можуть ясно висловлювати свої думки, вони з меншою ймовірністю вдаються до фрустрації, агресії або самопошкодження.

Діти з РАС часто стикаються з труднощами у вербальній та невербальній комунікації, що може ускладнювати їхню соціалізацію та навчання. Тож формування навичок комунікації є ключовим аспектом їхнього розвитку, оскільки це дозволяє їм краще взаємодіяти з оточуючими та інтегруватися у суспільство.

Розглянемо різні методи, які можуть допомогти дітям з РАС розвивати свої комунікативні навички. Від альтернативних та додаткових комунікативних систем до ігрової терапії та використання сучасних технологій – кожен з цих підходів має свої переваги та може бути адаптований до індивідуальних потреб дитини.

Ось деякі ефективні методи формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС):

- **Альтернативні та додаткові комунікативні системи (ААС)**

— Мова жестів:

Використання жестів може стати потужним інструментом для дітей, які не можуть виражати свої думки словами. Жести дозволяють дітям вказувати на предмети або дії, що дає можливість спілкуватися з мінімальним використанням слів. Такий підхід може бути першим кроком до розвитку вербальних навичок або ж альтернативним способом вираження своїх потреб.

— Піктограми та комунікатори:

Система обміну зображеннями дозволяє дітям використовувати картки з малюнками для вираження своїх бажань. Не варто забувати про сучасні технології Додатки на планшетах, наприклад, Digital Inclusion: Це перший україномовний мобільний додаток для розвитку мовлення і полегшення

вербальної комунікації у дітей з РАС, який дає будувати фрази, вибираючи піктограми на екрані. Додаток переводить ці піктограми в голосові повідомлення, що дозволяє дитині "говорити" через пристрій. Дитина може натиснути на зображення туалета та фрази "я хочу", і пристрій вимовить: "Я хочу в туалет".

- **Ігрова терапія**

- Рольові ігри:

У таких іграх діти беруть на себе певні ролі, що дозволяє їм практикувати поведінкові сценарії, які можуть виникати в реальному житті. Наприклад, у грі «Кафе» дитина може виступати в ролі гостя або офіціанта, що допомагає їй навчитися вести діалог, робити замовлення, чекати своєї черги, розуміти емоції інших та розвивати взаємодію з однолітками.

- Соціальні історії:

Дітей навчають за допомогою простих і зрозумілих історій, які описують крок за кроком правильну поведінку в певній ситуації. Це також може бути підкріплене візуальними матеріалами, що сприяють кращому сприйняттю.

- **Методики поведінкової терапії**

- Прикладний аналіз поведінки (АВА):

Методика, яка використовує позитивне підкріплення для розвитку бажаної поведінки та навичок. Розберемо на прикладі: Дитина правильно виконала запропоновану задачу за це вона отримує винагороду (наприклад, наліпку або похвалу). Це підкріплює бажану поведінку, і з часом дитина починає розвивати нові навички або коригувати свою поведінку.

- Підтримка позитивної поведінки (PBS):

Стратегія, яка фокусується на запобіганні проблемної поведінки та розвитку позитивних навичок.

- **Групові заняття**

- Соціальні групи:

Це заняття, де діти мають можливість практикувати свої комунікативні навички в безпечному та структурованому середовищі. Під час таких занять діти навчаються взаємодіяти, дотримуватись правил групової діяльності, спілкуватися та вирішувати конфлікти. Наприклад, в іграх на співпрацю діти вчаться брати участь у діалозі та дотримуватися черги під час розмови.

— Терапевтичні групи:

Ці групи проводяться під керівництвом фахівців (психологів, логопедів або соціальних педагогів) і спрямовані на розвиток соціальних та комунікативних навичок. Фахівці моделюють соціальні ситуації, пояснюють правила взаємодії та допомагають дітям відпрацьовувати різні сценарії поведінки в групі.

- **Підтримка батьків та педагогів.**

Цей компонент відіграє ключову роль у розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС. Ефективна співпраця між родиною, школою та фахівцями створює послідовне середовище для навчання та розвитку дитини.

— Навчання батьків:

Спеціальні програми та тренінги для батьків допомагають їм зрозуміти, як вони можуть підтримати розвиток комунікативних навичок у своїх дітей вдома. Це включає навчання стратегіям поведінкової підтримки, використанню альтернативних методів комунікації (наприклад, мова жестів, піктограми), а також технікам заохочення правильної поведінки.

— Співпраця з педагогами:

Важливою частиною успішної роботи з дітьми з РАС є тісна координація між батьками, педагогами та фахівцями (психологами, логопедами, терапевтами). Спільні зусилля дозволяють забезпечити послідовну підтримку у розвитку дитини, як у школі, так і вдома. Регулярне спілкування та обмін інформацією між батьками і вчителями допомагає відстежувати прогрес дитини, адаптувати навчальні методики та вчасно коригувати план підтримки.

Ці методи можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини, що дозволяє максимально ефективно розвивати їхні комунікативні

навички. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є комплексним процесом, який вимагає застосування різних методів та підходів, а інтеграція цих методів допомагає не лише розвивати комунікативні навички, але й адаптуватися до соціуму, покращуючи їхню якість життя. Узгодженість зусиль усіх залучених сторін дозволяє створити сприятливе середовище, в якому дитина може розвиватися найбільш ефективно.

Список використаних джерел

1. Коваленко, М. Розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС. Психологія і педагогіка, 2020, № 3, с. 45-52.

2. Сидоренко, О. Формування комунікативних навичок. У: Іванов, І., та Сидоренко, О. Основи педагогіки. Львів: Світ, 2017, с. 120-145. Інтернет-ресурс. «Як розвинути комунікативні навички» <https://www.childcourse.com.ua/ua/blog/kak-razvit-kommunikativnye-navyki-u-detej-sovety-i-metodiki>

3. Hansen, S. G., Frantz, R. J., Machalicek, W., & Raulston, T. J. (2017). Advanced Social Communication Skills for Young Children with Autism: a Systematic Review of Single-Case Intervention Studies¹. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 225-242

УДК 372.461:376.36-056.264

Галецька Ю.В.
канд. пед. наук, доцент
К-ПНУ імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДОЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

При ознайомленні дітей з витоками народознавства використовують у комплексі пізнавальні, навчальні, виховні та мовленнєві завдання. Дослідники

наголошують на значенні народної гри як засобу формування образності й виразності дитячого мовлення, адже в ігрових текстах наявні епітети, пестливі суфікси, співзвучні слова, прикладки; ігри багаті на синоніми, омоніми, поетичні порівняння, звуконаслідування тощо. Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення в ряді наукових праць. Так, над питанням мовленнєвого розвитку дошкільників на основі народознавчих матеріалів працювали Л. Березовська, А. Богуш, Н. Лисенко, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Трифонова тощо.

Ми пропонуємо використовувати різні форми ознайомлення дітей з народознавством: заняття, бесіди, розповіді; екскурсії вулицями рідного міста й до історичних пам'яток; читання та інсценування творів художньої літератури; дидактичні, сюжетно-рольові ігри; розв'язування проблемних ситуацій; відвідування музеїв; тематичні вечори, свята, розваги. Усі народознавчі матеріали спрямовані на практичне оволодіння дітьми активним українським мовленням [4, с. 35].

Загально визнаною інновацією у сфері мовленнєвого розвитку дитини є методика А. Богуш [1] та Н. Гавриш [3]. Ця методика увібрала в себе та враховує усі новітні підходи та технології, пропонувані на «педагогічному ринку». За спостереженнями проблемною зоною у мовленнєвій роботі з дошкільниками з порушеннями мовлення вже певний час є ознайомлення дітей з художньою літературою: читання та розповідання творів, переказ, декламування, творче розповідання, робота з дитячою ілюстрацією тощо.

Ми пропонуємо виокремити народознавчі засоби виховання: рідна мова; народні ігри та іграшки; усна народна творчість; пісенне мистецтво; народні звичаї, традиції і обряди; народний календар; народна символіка; народне декоративно-ужиткове мистецтво; родинно-побутова культура. Усі ці засоби сприяють розширенню народознавчих знань і збагаченню життєвого досвіду дітей старшого дошкільного віку. Щоб дитина користувалася рідною мовою, велике значення має цілеспрямована робота вихователя та логопеда, власне, їх

мовлення, діяльність, що спонукає дітей до наслідування кращих мовленнєвих зразків.

Протягом дошкільного віку доречно використовувати в спілкуванні з дітьми прислів'я, приказки, примовки, афоризми. Завдання вихователя та логопеда закладу дошкільної освіти – домогтись, щоб ці народні перлини стали надбанням дитячого активного словника. Діти старшого дошкільного віку вже самостійно здатні переказувати та розповідати казки, влучно використовуючи казкові образні вирази, зачини та кінцівки казок. Наприклад, такі як: «А хто не вірить, хай перевірить!», «От вам казочка, а мені бубликів в'язочка» та ін.

Так, програма «Українське дошкілля» містить підрозділ «Народознавство», який включає ознайомлення дітей із сімейними та родинними традиціями, українською оселею, рідним краєм, народним одягом, українською народною іграшкою, календарно-обрядовими святами, звичаями та традиціями, національною кухнею та народними ремеслами. Такий аспект роботи введений для пізнавального розвитку, збагачення знань дітей про Західний регіон, історичні пам'ятки, формування стійкого інтересу до народознавчого матеріалу свого регіону, бажання пізнати його ближче.

Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається з різних видів говоріння та слухання, у процесі яких формуються мовленнєві вміння й навички [1, с. 15]. Важливим якісним новоутворенням дітей старшого дошкільного віку є поява планувальної та регулювальної функцій мовлення. Дитина вже складає розповіді за планом, може планувати свою майбутню мовленнєву діяльність. Науковці доводять, що дітям властивий розмовний стиль мовлення; більшість послуговується діалогічним мовленням з елементами монологічного. Також дошкільники вміють складати невеликий текст з двох-трьох речень типу опису, в якому розкриваються одна-дві мікротеми, уводячи в розповідь елементи роздумів, формою яких є найпростіші умовиводи.

Нами було проаналізовано освітні завдання, які окреслено у чинних програмах розвитку дітей дошкільного віку. Зокрема, у програмі «Українське

дошкілля» викладено такі мовленнєві завдання для дітей старшого дошкільного віку: вчити будувати діалог на запропоновану тему; продовжувати вчити дітей складати творчі розповіді (розповіді міркування, з власного досвіду, власні казки й оповідання тощо); продовжувати вчити виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими, звертатися із запитаннями різного типу (Чому? Як? Для чого? Навіщо?); підтримувати розмову, запропоновану вихователем, вести діалог на запропоновану тему; вправляти у вмінні починати розмову (добирати першу репліку діалогу), своєчасно відповідати на першу репліку, використовуючи стверджувальні слова, речення; вчити виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми (форми звертання, перші репліки); вчити дітей логічно та послідовно будувати розповідь без повторів, пауз, жестів; виокремлювати в розповіді початок, середину, кінцівку; придумувати назву до розповіді; вчити складати сюжетну розповідь за серією картинок (ілюстрацій), за картинкою, порівняльний опис двох картинок, іграшок, предметів; вчити складати розповіді-міркування, дотримуючись структури (теза, доведення, висновок) та вживаючи причинно-наслідкові сполучники (тому що, через те що, оскільки, адже) та прислівники, що означають доведення (по-перше, по-друге, зрештою, внаслідок, в цілому); привчати аналізувати власні розповіді та розповіді ровесників, звертаючи увагу на більш вдалу лексичну заміну щодо характеристики образу, сюжетної лінії тощо [6, с. 221].

Ознайомлення дітей з народознавством дає змогу відчувати багатоманітність мовлення, насиченість цікавими звукосполученнями, своєрідність гри словом. Воно неможливе без застосування основних принципів, які гарантують успіх у досягненні дидактичної мети. Отже, поетапна організація навчання сприяє формуванню у старших дошкільників з порушеннями мовлення умінь виокремлювати істотні ознаки предметів та явищ; розвиває в них достатній рівень мовленнєвого узагальнення, який забезпечує складання цілісної розповіді-роздуму зі структурними частинами та різноманітними засобами зв'язку між

ними; забезпечує користування дошкільниками цим видом зв'язного висловлювання у різних ситуаціях спілкування.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. К., 2004. 376 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі. К., 2002. 407 с.
3. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк, 2005. 128 с.
4. Котій Н. І. Розвиток українського мовлення дошкільників засобами народознавства. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 12. С. 35-47.
5. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 / Н. І. Луцан. Одеса, 1995. 186 с.
6. Українське дошкілля. Програма для дошкільних закладів. Укл. О.І. Білан, О. В. Дідух. Львів, 2017. 257 с.

Галущенко Вікторія Іванівна

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського»

Черній Софія Вікторівна

магістр II року навчання
м. Одеса, Україна

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ЗДАТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мовлення являє собою основою найвищих психічних функцій людини, що зумовлює розвиток інших психічних функцій. Мовлення дитини є способом не лише комунікації, а соціалізації.

Сучасною проблемою сьогодення є порушення мовлення у дітей. Аналізуючи сучасні психолого-педагогічні дослідження важко не помітити стрімку тенденцію збільшення числа дітей з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). У таких дітей спостерігаються порушення всіх компонентів мовлення (фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення). З огляду на розвиток логопедії та спеціальної освіти, зважаючи на досвід вітчизняних та зарубіжних науковців такі діти, потребують сучасних методів та засобів корекційного впливу.

Спеціальна освіта перебуває в постійному пошуку нових засобів і методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), задля досягнення найбільш корекційно-розвиткового впливу.

З огляду на досвід вітчизняних та зарубіжних вчених, треба відзначити широке використання сучасних методів навчання в логопедичній роботі. Особливості використання з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення арт-методів: пісочної терапії, казкотерапії, лялькотерапії, кольоротерапії.

Арт-терапія - це метод впливу за допомогою використання художнього використання творчості (у нашому випадку це - ігротерапія та ізотерапія), що дає змогу розвивати зв'язне мовлення у взаємозв'язку з творчою уявою [1].

Першніж перейти до розгляду арт-терапії, як сучасного методу корекційно-логопедичного впливу з дітьми із ЗНМ доречно попередньо проаналізувати притаманні особливості таких дітей.

Дітям з ЗНМ притаманне недостатньо сформовані процеси, які пов'язані з мовленнєвою діяльністю:

- порушення уваги (нестійкість, звуження об'єму, нижчий рівень довільності);
- порушення пальцевої та артикуляційної моторики;

- недостатня сформованість словесно-логічного мислення;
- знижена слухомовна пам'ять і продуктивність запам'ятовування;
- затримка розвитку уяви;
- знижена довільна регуляція діяльності;
- знижена самооцінка, тривожність, наявність страхів, прояви агресивності та негативізму [6].

Виходячи з вище сказаного можна впевнитися в необхідності використання сучасних методів та засобів в корекційно-логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ. Арт-терапевтичні методи, такі як пісочна терапія, казкотерапія, лялькотерапія, кольоротерапія чудово виконують логопедичні завдання стосовно дітей з особливостями, зокрема з дітьми ЗНМ. Доцільно краще ознайомитись з видами арт-терапевтичних методів.

Пісочна терапія – один з різновидів ігрової терапії. Природна потреба дитини «возитися» з піском визначає можливість використовувати пісочницю в своїй роботі не тільки психотерапевта, але й в інших напрямках взаємодії. Пісочну терапію доцільно використовувати з раннього віку дітей.

Кольоротерапія – це цілеспрямований вплив кольором на самопочуття, фізіологію людини; активізація кольором діяльності органів і систем; метод психологічного лікування з метою розслаблення, зняття стресів, підняття настрою та тону за допомогою кольорів [8; 9].

Використовуючи технологію кольоротерапії, при корекції звуковимови в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, можна відзначити, що діти швидше виконують завдання вчителя логопеда, дефектолога, оскільки зацікавлені різноманітністю колірних відтінків, які оточують їх на заняттях. Кольоротерапії оптимізує процес корекції мовлення дітей із загальним недорозвиненим мовленням і сприяє оздоровленню всього організму дитини,

зокрема: автоматизація та диференціація виправлених звуків за допомогою предметів різних кольорів; формування граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення; формування правильного дихання.

Лялькотерапія. Терапевтична лялька – важлива складова корекційно–розвиткових ігрових занять. Вона може допомогти фахівця зміцнити психічне здоров'я дітей з емоційними порушеннями, переживаннями, зменшити хворобливі переживання, пов'язані з відчуттям особистісних кордонів, послабити негативні емоції, досягти емоційної стійкості, знайти віру в свої власні сили, сформувати більш позитивне ставлення до себе та оточуючих, поліпшити соціальну адаптацію [4;5].

Казкотерапія є також потужним корекційним засобом для будь-якої дитини зокрема із мовленнєвими порушеннями. Казкотерапія дає змогу в опосередкованій для дошкільника формі впливати на розвиток мовленнєвих і психічних функцій.

Сучасні аспекти подолання ЗНМ у дітей старшого дошкільного віку спрямовані на:

- створення сприятливої психологічної атмосфери;
- формування артикуляційних навичок;
- розвиток правильної звуковимови;
- постановка й автоматизація звуків;
- формування фонематичного слуху та сприйняття;
- засвоєння лексичних та граматичних засобів мовлення;
- розвиток навичок зв'язного мовлення;
- навчання елементам грамоти;
- розвиток загальної та дрібної моторики;

- розвиток комунікативних навичок;
- формування психоемоційного досвіду і розвиток психічних процесів.
- розвиток діалогічного та монологічного мовлення [2;7].

Висновки. Враховуючи вище викладений матеріал, можемо підсумувати, що використання у логопедичній роботі з дітьми з ЗНМ сучасних аспектів, а саме методів арт-терапії є необхідним і дуже результативним. Адже саме нестандартність методів посилює цікавість дитини до занять з логопедом, легкість сприйняття та відтворення інформації. Також треба враховувати неабияку допомогу дітям в подальшій соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій І. В. Ізотерапія у роботі гувернера-дефектолога. Вісник Науководослідної лабораторії інклюзивної педагогіки: Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. Вип. VI. С. 80-82.
2. Дмитрієва А. Арттерапія у роботі з дітьми, які пережили трамівний досвід війни. Львів, 2023. 64 с.
3. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення / В. І. Галущенко // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2016. Вип. 7(1). С. 62-70.
4. Колошина Т.Ю., Трус. А.А. Арт–терапевтичні техніки у тренінгу. 2010. 89 с.
5. Колпакчи О.С. Арт-терапія: курс лекцій: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 288 с .
6. Логопсихологія: навч. посіб. / Конопляста С. Ю., Сак Т. В.; за ред. Шеремет М. К. К.: Знання, 2010. 293 с.

7. РібцунЮ.В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ // Дефектологія. 2008. № 1. С. 11–13.

8. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: канд. пед. наук : 13.00.03: у 2 т. К., 2010. Т. 1. С. 18.

9. Федій О.А. Естетотерапія : навчальний посібник. Київ, 2012. 304 с.

Галущенко Вікторія Іванівна,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти і реабілітації, Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний
університет ім.К.Д.Ушинського»
Столзенко Мар'яна Олександрівна,
магістрантка II року навчання
м.Одеса, Україна

СУТНІСТЬ КООРДИНАЦІЇ РУХІВ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Розвиток моторних навичок у дітей, зокрема координації рухів, є предметом численних досліджень у галузях логопедії та фізіології. Відомі вчені, такі як І.П. Павлов, А.А. Леонтьєв та М.М. Кольцова, підкреслюють, що активація рухової активності стимулює розвиток мовлення, оскільки моторні та мовні центри мозку функціонують у тісному взаємозв'язку. У дослідженнях М.М. Кольцової зазначається, що робота з дрібною моторикою, зокрема рухами пальців, активізує відповідні ділянки мозку, що сприяє розвитку мовленнєвих навичок [2, с. 256].

Координація рухів є важливою не тільки для фізичного розвитку дитини, але й для формування її мовленнєвих умінь. В. Староста вказує, що розвиток координаційних здібностей підвищує технічну підготовку дитини та допомагає їй краще сприймати рухові завдання, що позитивно впливає на мовлення. На думку С.Д. Притиковської, розвиток сенсомоторної координації значно покращує ефективність корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення [2, с. 256].

Сучасна логопедія приділяє все більше уваги взаємозв'язку між руховою активністю та мовленнєвим розвитком у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Аналіз цього питання виявляє, що координація рухів відіграє ключову роль у формуванні мовленнєвих навичок. Існує тісний зв'язок між фізичним розвитком і мовленням: фізичні вправи сприяють зміцненню не лише м'язової, але й нервової системи, що безпосередньо впливає на мовленнєву діяльність [3, с. 824].

Чим активніше дитина рухається, тим кращий у неї рівень розвитку мовлення. Залучення м'язів, необхідних для артикуляції, допомагає дитині чіткіше вимовляти звуки та формувати слова. Саме тому розвиток рухових навичок є основою для мовленнєвого розвитку в дошкільному віці. Діти з ТПМ часто мають затримки не тільки в мовленнєвому, а й у моторному розвитку, що проявляється в поганій координації рухів. Це підкреслює необхідність комплексного підходу, де фізичний розвиток стає важливим компонентом мовленнєвої терапії [2, с. 255].

Координаційні вправи відіграють важливу роль у корекційній роботі з дітьми з ТПМ. Притиковська зазначає, що координація рухів є складним процесом, що включає узгодження м'язових груп і контроль рухів у часі та просторі. Цей процес має велике значення для розвитку мовлення, оскільки робота артикуляційного апарату тісно пов'язана із загальною моторикою [2, с. 256].

Залучення рухових ігор, наприклад ігор з м'ячем, не лише покращує координацію, а й стимулює розвиток мовлення. Такі ігри активізують м'язові групи та покращують просторову орієнтацію, що є важливим для мовленнєвої активності. Виконання вправ під мовленнєвий супровід допомагає інтегрувати рухи з мовленням, що підвищує ефективність корекційного процесу [3, с. 824].

Дослідження показують, що розвиток дрібної моторики тісно пов'язаний із мовленнєвим розвитком. Виявлено, що діти з мовленнєвими порушеннями часто мають затримки у розвитку дрібної моторики, що впливає на якість артикуляції. Виконання вправ із дрібними предметами або маніпуляціями допомагає дітям покращити вимову звуків і формування слів [2, с. 256].

Фізична активність позитивно впливає і на інші системи організму. Регулярні фізичні вправи активізують роботу серцево-судинної, дихальної та нервової систем, що сприяє покращенню мовлення. Це підтверджує необхідність включення фізичних занять у логопедичну практику [1, с. 50].

Рухова активність також впливає на емоційний розвиток дітей. Ігри з фізичним навантаженням сприяють розвитку емоційної сфери, покращують комунікативні навички та соціалізацію. Діти, які регулярно виконують фізичні вправи, зазвичай впевненіші в собі, що полегшує їхнє спілкування з однолітками [3, с. 823].

Фізичні вправи, що поєднуються з емоційними елементами, наприклад музично-ритмічні заняття, здатні підвищувати рівень мовленнєвої активності. Такі заняття допомагають дітям навчитися висловлювати свої думки та емоції, що покращує їхні комунікативні навички. Інтегровані методики корекції, що об'єднують розвиток координації та мовлення, є особливо ефективними. Логопедам рекомендується застосовувати рухливі ігри, вправи з м'ячем та спеціальні фізичні вправи для вдосконалення моторики та артикуляції [2, с. 255; 1, с. 50].

Методики також можуть включати вправи на розвиток рівноваги та дрібної моторики. Важливо, щоб такі вправи були частиною корекційної програми, яка враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Систематичне впровадження таких методів у повсякденне життя дітей із ТПМ сприяє покращенню їхніх мовленнєвих умінь.

Результати досліджень вказують на необхідність подальшого вивчення впливу координаційних вправ на мовлення дітей із ТПМ. Особливо важливими є дослідження індивідуального підходу, що враховує особливості фізичного та мовленнєвого розвитку дитини. Подальший розвиток інтеграції сенсомоторних і когнітивних процесів у корекційній роботі може значно підвищити ефективність занять.

Висновок Результати дослідження підтвердили важливість розвитку координаційних здібностей для мовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Додавання координаційних вправ у корекційно-логопедичну практику позитивно впливає не тільки на загальну моторику, а й безпосередньо сприяє формуванню мовленнєвих навичок. Особливу роль у цьому процесі відіграє розвиток дрібної моторики, яка активізує зони мозку, що відповідають за мовлення, допомагаючи дитині оволодіти артикуляційними вміннями [1; 2].

Сучасна логопедична практика вимагає систематичного впровадження координаційних вправ, які забезпечують гармонійне поєднання рухів із мовленням. Виконання таких вправ під мовленнєвий супровід сприяє швидшій інтеграції рухових і мовленнєвих навичок, що підвищує ефективність корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що розвиток координаційних здібностей є ключовим елементом у роботі логопеда з дітьми з ТПМ. Використання різноманітних координаційних вправ із урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини сприятиме підвищенню

ефективності логопедичних занять. Подальші наукові дослідження в цьому напрямку допоможуть удосконалити корекційні програми, поєднуючи фізичні вправи з мовленнєвою стимуляцією для досягнення кращих результатів.

Список використаних джерел

1. Галущенко В. І., Богданов О. Використання засобів стимуляції мовленнєворухової діяльності дітей з тпм. Проблеми реабілітації. 2023. С. 48–51. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/18235/1/Halushchenko,%20Bohdanov.pdf> (дата звернення: 27.09.2024).
2. Галущенко В. І., Морозова Г. Г. Особливості застосування вправ моторної компенсації розвитку дітей логопедичної групи з тяжкими порушеннями мовлення. Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects. 2024. С. 252–258. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/42955/1/MODERN-%20Берлін.pdf#page=252> (дата звернення: 27.09.2024).
3. Калмиков К. О. Активізація мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами рухових ігор і вправ з м'ячем. Topical issues of modern science, society and education. 2022. С. 822–827.

Карсканова Світлана

Канд. псих. наук, доцент

Гостар Альбіна

Магістр

МНУ ім. В.О. Сухомлинського,
(Миколаїв, Україна)

РОЛЬ СЕНСОРНИХ ВПРАВ МОНТЕССОРІ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ЗНМ

Сьогоднішня освіта орієнтована на ранній розвиток дітей, в якому першочергове значення має саме сенсорний розвиток, адже саме він дає поштовх до покращення сприйняття, навчання тощо. Сенсорний розвиток – це розвиток сприйняття за допомогою чуттів – зору, слуху, дотику, нюху, смаку. Так

формується уявлення дитини про навколишній світ, предмети, що її оточують – їх розмір, колір, форму.

Ім'я Марії Монтессорі вже близько століття привертає увагу педагогічної спільноти. Вчення італійської гуманістки «заполонило» чи не весь світ. Для досягнення мети монтессорі-педагогіки по всьому світу (в Австралії, Азії, Європі та США) створені монтессорі-садки та монтессорі-школи. У нас вони починали створюватись ще на початку 20 століття, але потім їх заборонили і практично на сто років ці прогресивні методи були забуті [3].

М. Монтессорі вважала, що розвиток мовлення дитини напряму залежить від розвитку її сенсомоторики, зокрема рук. Вже давно доведено, що чим краще розвинута дрібна моторика рук, рухів пальців та кисті, тим кращий розвинуте її мовлення.

Сьогодні всі українці переживають стрес, невпевненість, страх через війну з росією. Найбільш вразливою категорією є діти. Під час війни важливо забезпечити дітям максимальний стан психологічного благополуччя: поліпшення психічних процесів і функцій, почуття внутрішньої рівноваги і цілісності, почуття самозадоволення і задоволення навколишнім світом [1].

Під час війни діти можуть бути свідками насильства та втрат близьких людей, розлучення з родиною або евакуації з дому. Ці стресові події можуть призвести до емоційної та психічної травми, яка, у свою чергу, може вплинути на здатність дітей ефективно спілкуватися та на розвиток їх мовлення. Вразливою групою, якій дуже важко прийняти психічно, фізично та психологічно проблеми, пов'язані з негативними наслідками війни залишаються діти. «Найбільш уразливими категоріями дітей, які найчастіше стають жертвами насильства в освітньому середовищі, вважаються діти, які мають фізичні недоліки, особливості поведінки, страждають від різних хвороб; діти з особливостями зовнішності, поганими соціальними навичками; діти, які відчують страх перед школою, у яких відсутній досвід життя в колективі («домашні діти»), діти з низьким

інтелектом і труднощами в навчанні» [4]. А отже, до цих категорій дітей відносяться і діти з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Покращення мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ в умовах війни важливе завдання, яке потребує комплексного підходу та спільних зусиль державних та громадських організацій, міжнародної спільноти та суспільства загалом і передбачає активну участь і підтримку всіх зацікавлених сторін і спеціалістів [5].

Один із підходів полягає в розробці та впровадженні педагогічних і психологічних програм, спрямованих на вдосконалення розвитку мовлення таких дітей. Ці програми включають різні методи і стратегії, що впливають на розвиток мовленнєвих навичок, психологічну підтримку, стимулювання самовираження. Програми передбачають індивідуальний підхід до кожної дитини, врахування її потреб, можливостей, характеристик та включають методи навчання, які сприяють удосконаленню мовленнєвих і розвитку комунікативних навичок. Інноваційні методики та технології відіграють важливу роль у стимулюванні мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ під час воєнних дій. До них входять відеоматеріали, інтерактивні ігри та програмні засоби.

Методом, який довів свою ефективність і дієвість у розвитку мовлення у дітей з ЗНМ є сенсорні вправи Монтесорі. Перевагою методики Монтесорі є те, що матеріалами можуть бути зовсім звичайні побутові речі: крупи, квасоля, камінчики, посуд. Так, наприклад, для розвитку фонематичного слуху, можна користуватись іграшковим барабаном, дзвіночком, молоточком, свистком, чашка з ложечкою, скрип дверей тощо. Дитина з закритими очима повинна за звуком розрізнити і назвати, що це звук (свист, стук, дзвін) та за допомогою якого предмета можна отримати такий звук. Така вправа не лише розвиває слух та увагу, але й збагачує словниковий запас. Сенсорні ігри для розвитку мовлення повинні дати дитині якісь нові відчуття: зорові, слухові, тактильні й моторні, нюхові й смакові. Проводити такі ігри з дітьми із ЗНМ варто, адже нові сенсорні

відчуття допомагають дитині повніше пізнати навколишній світ та налагоджують емоційний контакт з вихователем, а тому чинять позитивний вплив на розвиток мовлення.

Отже, підсумуємо. Сенсорний розвиток дитини – це розвиток на основі відчуттів. Однією з основоположників сенсорного розвитку та засновницею унікальної методики стала італійська гуманістка Марія Монтесорі. На думку фізіологів, розвиток дрібної моторики рук впливає на розвиток мислення та мовлення дитини. Саме тому особливо потребують розвитку за цією методикою діти із ЗНМ. Застосування інноваційних методів і технологій дозволяє ефективно стимулювати розвиток мовлення та забезпечити доступ до повноцінного розвитку дітям із ЗНМ, незважаючи на складні умови воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Авер'янова А. В. Дослідження психологічного благополуччя особистості в сучасному освітньому просторі. Ракурси психологічного благополуччя особистості :зб. тез доповідей Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Ніжин, 9 червня 2017). Ніжин, НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 24–26.
2. Бойчук С. М Купрієнко А. В. Корекційна робота зі зв'язним мовленням у дітей з ЗНМ. Київ: Вид. дім «Слово», 2019. С. 116-118.
3. Дичківська І. М. Педагогіка М.Монтессорі: виклики сучасності: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2016. 384 с.
4. Потапюк Л. М. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2021а. № 1 (21). Дніпро. С. 119–126.
5. Somma M., Bennett S. Inclusive Education and Pedagogical Change: Experiences From The Front Lines. International Journal of Educational Methodology, 2020. No 6 (2). P. 285–295.

ОСОБИСТІСНО-КОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.

З кожним роком зростає кількість дітей, які страждають заїканням. Незважаючи на численні дослідження, зокрема, таких відомих науковців як Л. Белякова, М. Буянов, П. Тяпугін, Л. Арутунян, О. Садовнікова та О. Рау, Б.Ф. Ломов, цей стан виникає в перші роки дошкільного дитинства, спричиняючи порушення спілкування та перешкоджаючи інтеграції в суспільство. Спочатку заїкання може проявлятися без зусиль, але з часом воно посилюється, що потенційно може призвести до тривожних зустрічей для дитини та глибоко вкоріненого страху перед словесним висловлюванням.

Заїкання – це багатofакторне явище, яке зумовлене як біологічними, так і психологічними причинами. Дошкільний вік – це період інтенсивного розвитку мовлення та особистості дитини. Тому вивчення взаємозв'язку між заїканням та особистісно-комунікативними особливостями дошкільників є важливим для розуміння механізмів виникнення та розвитку цього порушення, а також для розробки ефективних методів корекції.

Логофобія – це страх перед мовленнєвим спілкуванням, що супроводжується очікуванням невдач у висловлюванні.[1]

Виникає своєрідне замкнене коло: судомні заїкання викликають сильні негативні емоції, які, в свою чергу, посилюють мовленнєві порушення. В результаті, для багатьох людей, які заїкаються, мовлення стає джерелом постійної психічної травми. Це призводить до підвищеної втоми (як психічної, так і мовленнєвої), стомлюваності та розвитку патологічних рис характеру.[1]

З часом деякі заїкуваті починають уникати мовленнєвих навантажень і значно обмежують свої мовленнєві контакти (пасивна форма компенсації), тоді як інші, навпаки, стають агресивними та нав'язливими у спілкуванні (явище гіперкомпенсації).[1]

Л. Белякова, М. Буянов, П. Тяпугін та інші дослідники акцентують увагу на бідності та одноманітності міміки, скутості й невпевненості в поставі тіла дітей, які страждають на заїкання. У таких дітей спостерігається порушення живого спілкування з співрозмовником: їхні обличчя під час мовлення не виражають емоцій, а жести не супроводжують і не ілюструють сказане. Природні рухи замінюються хитрощами та руховими ритуалами.[3]

Л. Арутюнян окремо розглядає аналіз "мови очей" під час спілкування дітей, які заїкаються. Напружена внутрішня робота під час мовлення, постійне відчуття провини та очікування невдач призводять до того, що такі діти рідко дивляться на співрозмовника. Відчуваючи брак вербального мовлення, діти із заїканням не намагаються компенсувати це за допомогою невербальних засобів спілкування. Насправді, при заїканні відбувається блокування всіх каналів невербальної інформації, що є важливими для успішного соціального сприйняття під час спілкування. Як наслідок, у дітей із заїканням знижується потреба в спілкуванні, що призводить до вимушеної комунікативної ізоляції та ускладнює їх соціальну адаптацію. [3]

О. Садовнікова та О. Рау дослідили мовленнєвий і комунікативний статус дітей із заїканням, виокремивши кілька характерних рис: 1) близько половини дошкільників із заїканням погано адаптуються в колективі однолітків; 2) не було виявлено чіткої залежності між соціально-психологічним статусом дитини та ступенем тяжкості її заїкання, проте автори зазначили, що більшість лідерів мали неврозоподібну форму заїкання, що могло сприяти їхньому лідерству через меншу увагу до власного мовленнєвого порушення.[3]

Особливу увагу ми приділяємо проблемі мовленнєвої взаємодії дітей із заїканням у діалозі, що підкреслює необхідність вивчення динаміки цієї

взаємодії, способів ведення розмови дітьми та характеристик дитини із заїканням як співрозмовника. [2]

Організація спільних дій дітьми та координація "кроків" у розмові, тобто визначення особливостей взаємодії комунікантів, є важливим аспектом педагогічної складової комунікативної функції мовлення. Б.Ф. Ломов підкреслював важливість вивчення інтерактивного аспекту діалогу, розглядаючи спільні мовленнєві дії як мікрорівень спілкування. [2]

Наведений аналіз літератури чітко демонструє, що логофобія – це не просто фізичне порушення мовлення, а комплексний розлад, який суттєво впливає на всі сфери життя людини. Страх перед мовленням призводить до розвитку патологічних рис характеру, обмеження соціальних контактів та зниження самооцінки. Діти з заїканням часто відчують себе ізольованими та неповноцінними. Тому корекційна робота з такими дітьми повинна бути спрямована не лише на усунення мовленнєвих порушень, але й на формування позитивного самосприйняття, розвиток комунікативних навичок та подолання страху перед спілкуванням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заїкання. URL: <https://studfile.net/preview/2041266/page:32/> (дата звернення: 29.09.2024).
2. Літовченко О. Мовленнєва взаємодія дітей із заїканням: підходи до дослідження. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/64.pdf (дата звернення: 29.09.2024).
3. Олефір О. Особливості соціально-перцептивної сфери у дітей із заїканням. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20200/1/Особливості%20соціально-перцептивної%20сфери.pdf> (дата звернення: 29.09.2024).

Карсканова Світлана,
Канд. психол. наук, доцент
кафедри спеціальної освіти,

Лащук Віра

Студентка 4 курсу
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

Організація ігрової діяльності розумово відсталих дітей є одним з найактуальніших питань сучасної педагогіки. Незважаючи на численні дослідження, зокрема, таких відомих науковців як В. Бондар, Л. Виготський, О. Вержиховська, Г. Дульнєв, Н. Коломінський, В. Мачихіна, Ж. Намазбаєва, Т. Пороцька, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Тат'янчикова, О. Хохліна, Ж. Шиф та інші, питання розробки ефективних методів і прийомів організації ігрового процесу, підбору ігрових матеріалів і створення сприятливого психолого-педагогічного середовища для дітей з інтелектуальною недостатністю залишається недостатньо вивченим. Недорозвинення пізнавальних процесів, дефекти мови, порушення мотиваційної сфери та вольових зусиль у цих дітей негативно впливають на розвиток свідомих форм поведінки, що ускладнює процес їхньої соціалізації та навчання. [2]

Дошкільнята з помірною і важкою розумовою відсталістю грають дуже примітивно, їх гра складається з одноманітних рухів. Дітям бракує інтересу та вміння тримати іграшки, вони часто жують, смокчуть, мнуть, рвуть і ламають іграшки. Діти 4-5 років ще не вміють грати такими іграшками, як машинки, ляльки, пірамідки, і не вміють використовувати ці іграшки за призначенням. Спочатку ці діти повинні використовувати для гри кубики, палички та брязкальця. Не навчившись користуватися іграшками, діти можуть лише довго переносити одні і ті ж іграшки з одного місця на інше. Діти з помірною або

важкою розумовою відсталістю часто намагаються забрати іграшки у товаришів, особливо якщо вони різні. [4]

За даними Н. Д. Соколової (1971), середня тривалість гри розумово відсталих дошкільнят становить близько 7 хв. Загалом, за різними даними, він значно менше, ніж у звичайних дітей, коливається від 2-3 хвилин до 8 хвилин. Ці дитячі ігри складаються з невеликої кількості різноманітних ігрових ходів. Діти знову і знову повертаються на раніше втрачені місця [3].

Л.С. Виготський акцентував увагу на тому, що дитячий колектив є ключовим чинником у формуванні вищих психічних функцій. Дитина з розумовою відсталістю, починаючи з перших моментів спілкування з однолітками і до вступу в допоміжну школу, фактично втрачає зв'язок із дитячим колективом. Вона не займає в ньому адекватної позиції і виконує найменш вигідні ролі. Ігрова діяльність може бути представлена у вигляді тексту, що складається з окремих ігрових елементів. Зазвичай гра дітей включає кілька таких елементів, кожен з яких містить набір дій різного рівня складності. Проте структура ігрових елементів у дітей з розумовою відсталістю є значно біднішою. Самі ігрові елементи виявляються нестійкими. Додаючи новий ігровий елемент до комплексу, діти швидко його втрачають, а потім через деякий час знову відновлюють – і так повторюється кілька разів [3].

Все це впливає на розвиток діяльності, в тому числі і ігрової, у дітей з порушенням інтелекту [3]. Тому перед дефектологами та вихователями спеціальних дошкільних закладів стоїть завдання поступово залучати розумово відсталіх дітей у світ гри, навчати їх різноманітним ігровим навичкам, використовувати різні способи спілкування з однолітками [1].

Процес корекції і виховання в дошкільних закладах складається з двох компонентів: діяльності дітей під безпосереднім керівництвом і контролем дорослих (переважно навчальні, корекційні заняття) і самостійної і вільної діяльності дітей (під опосередкованим керівництвом фахівців) [1].

Враховуючи особливості ігрової діяльності дітей з помірною та важкою інтелектуальною недостатністю, наведемо деякі ігрові прийоми, які можна використовувати в процесі організації навчально-виховної роботи для таких дітей, а саме: «Будинок вільної дитини» М. Монтессорі, «Школа для життя, через життя» О. Декролі, «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» М. Єфименка тощо [4].

Призначення матеріалу полягає не лише в ознайомленні дитини з предметами та їх характеристиками, а в наданні їй можливості самостійно працювати, помилятися і виправляти свої помилки, зосереджувати увагу на виконаній роботі та порівнювати результати. Привабливість матеріалу стимулює інтерес до речей і дій з ними, що спонукає дитину до самостійної діяльності, хоча вона все ж потребує підтримки та керівництва з боку педагога [4].

Отже, діти з розумовою відсталістю мають обмежений ігровий досвід, їхні ігри є простими та короткочасними, часто без належного використання іграшок. Вони стикаються з труднощами в інтеграції в спільні ігри та швидко втрачають інтерес до нових елементів. Це підкреслює необхідність спеціальної організації ігрової діяльності, де педагогам слід створювати сприятливе середовище, підбирати відповідні іграшки та використовувати різноманітні методи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гладченко І. В. Педагогічні принципи організації ігрової діяльності в дошкільному закладі для розумово відсталих дітей. 2011. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського.

URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2011_14\(3\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2011_14(3)_8) (дата звернення: 29.09.2024).

2. Засвоєння суспільного досвіду як умова ефективної соціалізації дітей із розумовою відсталістю. Науковий часопис. Спеціальна психологія. 2015. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12062/Syzko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 29.09.2024).

3. Особливості ігрової діяльності у розумово відсталих дошкільнят - Особливості ігрової діяльності розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Studwood.

URL:

https://studwood.net/1705704/pedagogika/osoblivosti_igrovoyi_diyalnosti_rozumovo_vidstalih_doshkilnyat (дата звернення: 29.09.2024).

4. Перегляд ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ. Наукові записки.

Серія: педагогічні науки. URL:

<https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1436/1388> (дата звернення: 29.09.2024).

Карсканова Світлана Вікторівна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти

Матвіїв Олена Ярославівна

студентка VI-го курсу
другого (магістерського) рівня освіти
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ МЕТОДИК У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

Вступ. Актуальність теми дослідження впровадження тренінгових методик у логопедичну практику зумовлена сучасними тенденціями до пошуку інноваційних підходів до корекції мовленнєвих порушень. Сучасні методи логопедичної допомоги спрямовані не лише на корекцію порушень мовлення, але й на комплексний розвиток комунікативних здібностей, емоційної та соціальної компетентності, а також інтеграцію дітей та дорослих з мовленнєвими порушеннями в суспільство. Одним із таких методів є тренінг, що дозволяє організувати як індивідуальну, так і групову логопедичну роботу. Використання тренінгових методик у логопедичній роботі є перспективним напрямом, що підкріплений як зарубіжними, так і українськими науковими дослідженнями.

Аналіз попередніх досліджень. Тренінг як метод у психології та педагогіці вже давно отримав широке визнання. Однак застосування тренінгових технологій у логопедичній роботі почало розвиватися порівняно нещодавно. Науковці, такі як С. Левченко [3] та Т. Калініченко [2], вказують на ефективність тренінгових занять у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, особливо в корекції комунікативних навичок. Вони підкреслюють, що тренінг сприяє не лише поліпшенню мовленнєвих функцій, але й розвитку соціальної адаптації учасників, оскільки через тренінг розвиваються міжособистісні взаємини, саморегуляція та контроль емоцій. І. Мартиненко з колегами обґрунтували ефективність комунікативного тренінгу для дошкільників з порушеннями мовлення [4]. Зарубіжні дослідження також вказують на важливість тренінгових методик. Так, за даними М. Старквезера (M. Starkweather) та Дж. Маєрса (J. Myers) [8], тренінгові програми, що застосовуються у логопедичній роботі з дітьми з заїканням, сприяють зниженню рівня тривожності та страху перед мовленнєвими ситуаціями. Дослідники акцентують увагу на інтеграції соціальних і психологічних аспектів у процес логопедичної корекції, що робить тренінг більш ефективним порівняно з традиційними методиками. Проте, попри значний інтерес до тренінгових технологій, їх застосування у логопедичній роботі все ще не є достатньо дослідженим. Відсутність чіткої методології щодо проведення тренінгів як у груповому форматі, так і в індивідуальному форматі потребує подальших досліджень.

Метою цього дослідження є наукове обґрунтування доцільності використання тренінгових форм роботи у логопедичній корекції мовленнєвих порушень, зокрема дослідження переваг групової та індивідуальної тренінгової роботи. Особлива увага приділяється аналізу результатів застосування тренінгових методик для корекції мовлення у дітей і дорослих з різними типами мовленнєвих порушень.

Виклад основного матеріалу. Тренінг у логопедичній роботі може бути реалізований як у груповому, так і в індивідуальному форматі, кожен з яких має свої особливості та переваги.

Групова форма роботи є одним із ключових аспектів тренінгових методик у логопедії. Така форма передбачає взаємодію між учасниками, що дозволяє не тільки розвивати мовленнєві навички, але й удосконалювати соціальні компетенції, необхідні для успішної комунікації в реальних життєвих ситуаціях.

Згідно з дослідженнями Л. Федоренко [6], групові тренінги сприяють активізації комунікативної активності дітей із мовленнєвими порушеннями. Участь у таких заняттях дозволяє дітям навчитися співпрацювати, підтримувати діалог, коректно реагувати на висловлювання інших учасників. Це особливо важливо для дітей із заїканням, оскільки у груповій роботі створюються умови для зниження мовленнєвої тривожності та формування позитивного мовленнєвого досвіду.

Також у дослідженнях К. Джонса (K. Jones) та П. Сміта (P. Smith) [7] акцентується увага на соціальному ефекті групових тренінгів у логопедичній роботі. Діти, які беруть участь у таких заняттях, відчують підтримку однолітків, що знижує їхнє почуття ізоляції через мовленнєві дефекти. Спільна діяльність сприяє розвитку взаємної довіри між учасниками групи, що є важливим фактором для успішної соціалізації. Групові тренінги також допомагають розвивати навички активного слухання, аналізу мовленнєвих ситуацій та самоконтролю у комунікативних процесах. Це дозволяє дітям краще контролювати свою мовленнєву діяльність та коригувати власні помилки в процесі взаємодії з іншими учасниками групи.

Однак груповий формат має певні обмеження. Зокрема, не всі діти чи дорослі можуть однаково ефективно засвоювати матеріал у груповому середовищі. Наприклад, діти з важкими формами аутизму або значними когнітивними порушеннями можуть мати труднощі у включенні в групову роботу.

В той же час індивідуальний тренінг у логопедичній роботі дозволяє зосередитися на потребах конкретної дитини або дорослого, що є важливим для глибокої та точкової корекції мовленнєвих порушень. У цьому форматі логопед має змогу детально спостерігати за динамікою прогресу, коригувати програму корекції відповідно до індивідуальних особливостей дитини або дорослого, а також забезпечувати безперервний зворотний зв'язок.

Згідно з дослідженнями Н. Степаненко [5], індивідуальні тренінгові заняття є надзвичайно ефективними для дітей з глибокими мовленнєвими порушеннями, такими як алалія або апраксія. Під час індивідуальних занять логопед має змогу використовувати спеціально розроблені вправи та техніки, спрямовані на розвиток конкретних мовленнєвих функцій, таких як правильна артикуляція, фонематичний слух або мовленнєва моторика.

В індивідуальній роботі значна увага приділяється емоційній та психологічній підтримці. Це важливо для тих, хто відчуває сильну мовленнєву тривожність логофобію або страх перед публічними висловлюваннями. Індивідуальний підхід дозволяє забезпечити комфортну психологічну атмосферу, де дитина може без страху робити помилки і поступово вдосконалювати свої мовленнєві навички.

Зарубіжні дослідження також підтверджують ефективність індивідуальних тренінгових занять у роботі з дітьми, які мають тяжкі мовленнєві порушення. Так, М. Ван Ріпер (M. Van Riper) та К. Холл (K. Hall) [9] у результатах досліджень підкреслюють, що індивідуальна робота дозволяє досягти більш стійких результатів у коротші терміни завдяки можливості налаштувати програму корекції під конкретні потреби дитини.

Проте, індивідуальний формат також має свої недоліки. Він може бути менш ефективним для розвитку соціальних та комунікативних навичок, оскільки у процесі індивідуальних занять дитина не отримує достатньої кількості взаємодії з іншими людьми. Саме тому важливо поєднувати індивідуальний

тренінг із груповими заняттями для забезпечення комплексного підходу до корекції.

Порівняння групових та індивідуальних тренінгових методик у логопедичній роботі свідчить про те, що обидва підходи мають свої сильні та слабкі сторони. Групова робота є більш ефективною для розвитку соціальних навичок та зниження рівня тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями, тоді як індивідуальні заняття дозволяють зосередитися на конкретних мовленнєвих проблемах кожної особистості. Оптимальним варіантом є поєднання обох підходів залежно від потреб та можливостей конкретної дитини або дорослого з мовленнєвими порушеннями.

Висновки. Використання тренінгових методик у логопедичній роботі є перспективним напрямом, що дозволяє досягти значних результатів у корекції мовленнєвих порушень. Групові тренінги сприяють розвитку соціальних та комунікативних навичок, тоді як індивідуальні заняття дозволяють глибше зосередитися на корекції конкретних мовленнєвих функцій. Поєднання обох форматів тренінгових занять є найбільш ефективним підходом у роботі з дітьми та дорослими, що мають різні типи мовленнєвих порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зубрицька, Тетяна; Зубрицька, Людмила. Тренінг як метод професійно-орієнтованого навчання. Нові технології навчання, 2020, 94: 143-148.
2. Калініченко Т. В. Групові тренінги в системі логопедичної допомоги дітям із заїканням: Психотерапевтичний підхід. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Серія 19, 2015.26, 55-62.
3. Левченко С. І. Психолого-педагогічні аспекти використання тренінгових технологій у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Логопедія і психологія, 2010. 2(3), 45-53.

4. Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушеннями мовлення: Навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 120 с.
5. Степаненко Н. І. Індивідуальні тренінгові програми для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Корекційна педагогіка та логопедія, 5(2), 2018. 22-29.
6. Федоренко Л. М. Інтерактивні методи у логопедичній корекції мовленнєвих порушень у дошкільників. Педагогічні науки, 8, 2019.33-41.
7. Jones, K. & Smith, P. Social integration and language development in group training settings for children with speech impairments. International Journal of Speech-Language Pathology, 18(4), 2016. 245-256.
8. Starkweather, M. & Myers, J. Group therapy for children who stutter: A review of efficacy studies. Journal of Speech and Language Pathology, 38(1), 2014. 102-113.
9. Van Riper, M. & Hall, K. Individual therapy for children with severe speech impairments: Results from clinical trials. Journal of Communication Disorders, 45(2), 2018. 89-97.

Карсканова С.В.

к. п. н., доцент кафедри «Спеціальної освіти»

Радул О.В.

магістр спеціальної освіти

Миколаївського національного університету

імені В. О. Сухомлинського

Україна, Миколаїв

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Одним із ключових компонентів загального психічного розвитку особистості виступає саме мовлення. Воно є фундаментальною базою всіх

пізнавальних процесів (мислення, аналізу, синтезу), саме мовлення забезпечує адаптацію індивіда у суспільстві, завдяки комунікативній функції. Тому, при наявності мовленнєвих порушень спостерігається обмеження комунікативних можливостей дитини, сповільнення розвитку її особистісних якостей, що призводить до ускладнення процесів соціальної адаптації та підвищення ризику виникнення психосоціальних проблем у майбутньому.

Науковиця В. Кисличенко говорить про те, що процес формування та розвитку мовлення у дітей із особливими освітніми потребами (ООП) прийнято розглядати як процес особистісного становлення відповідно до індивідуальних можливостей кожного, що, в свою чергу, забезпечує успішність адаптації та інтеграції дитини в соціум та самостійне життя. [3]

Специфічні риси формування та розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку із затримкою психофізичного розвитку у своїх роботах розглядали такі дослідники, як Н. Баташева, Д. Бережна, Л. Бойко, Л. Бондар, О. Боряк, І. Басенко, Н. Гаврилова, О. Гладун, І. Глущенко, Н. Голуб, В. Ілляна, Л. Кашуба, О. Мілевська та інші.

Для аналізу особливостей мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку із ЗПР слід звернути особливу увагу на такі моменти, як:

- стан сформованості звуковимови;
- стан сформованості фонетико-фонематичних процесів у школярів із затримкою психофізичного розвитку;
- специфічні особливості сформованості лексики;
- граматична будова мовлення в учнів молодших класів із ЗПР.

В. Ілляна наголошує, що у дітей даної нозологічної групи відзначаються труднощі у дотриманні послідовності при вимові складів у багатоскладових словах та чіткості їх вимови, особливо у складах зі збігом приголосних. У багатьох молодших школярів із затримкою психофізичного розвитку відмічається недостатньо розвинена артикуляторна моторика, яка проявляється у неточних аферентних та еферентних артикуляційних рухах. [2]

І. Глущенко відзначає, що об'єм словника дітей молодшого шкільного віку із затримкою психофізичного розвитку нижче вікової норми, здебільшого у словниковому запасі учнів переважають іменники та дієслова. При засвоєнні прикметників спостерігаються значні труднощі, тому учні найчастіше використовують якісні прикметники, які позначають властивості певних предметів. [1]

Мовлення дітей із ЗПР бідне та обмежене за змістом, не насичене засобами виразності, наприклад, учні молодших класів із затримкою психофізичного розвитку можуть підібрати антоніми до слів, що часто використовуються у власному мовленні та мовленні оточуючих, але відчують значні труднощі при підборі антонімів до слів, що рідко застосовуються. Учні часто плутаються і припускаються помилок: застосовують невідповідні за змістом, неправильні слова. Науковиця (І. Глущенко) відмічає бідність словникового запасу та «особливу» лексику, що виражається в недоречному використанні слів у самостійному мовленні дитини із ЗПР. [1]

І. Мартиненко робить наголос, що особливості граматичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психофізичного розвитку проявляються в поєднанні відмінкових форм: учні плутають закінчення відмінків. Значна кількість помилок відзначається під час використання прийменникових відмінків. Учні із ЗПР легко можуть побудувати прості речення, використовуючи мовленнєві шаблони. На формування заперечних висловлювань впливає недостатній розвиток глибинної семантичної побудови висловлювання, учні дуже рідко використовують причинно-наслідкові зв'язки. [4]

Лише невелика кількість учнів із затримкою психофізичного розвитку можуть зрозуміти та переказати зміст прочитаного тексту. При порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком, діти із ЗПР при переказі роблять велику кількість пауз та повторень, втрачають причинно-наслідковий зв'язок, що порушує змістовий ланцюжок переказу.

Підсумовуючи, можна дійти невтішного висновку, що головним аспектом, гальмуючим розвиток мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психофізичного розвитку є загальмованість психічних процесів і несформованість навичок застосування мовленнєвих засобів. Спостерігаються такі порушення, як несформованість фонематичного сприйняття, аналізу та синтезу. На перший план виступає недорозвиненість звукової сторони мовлення. Недоліки мовлення не обмежуються неправильною вимовою звуків, виражені недостатнім їх розрізненням і труднощами в звуковому аналізі мовлення. Для розвитку зв'язного мовлення діти даної нозологічної групи потребують спеціально організованого психолого-педагогічного та корекційно-логопедичного впливу з усунення мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел:

1. Глуценко І. І. Дослідження особливостей актуалізації лексичного досвіду учнями із ЗПР/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 261–267.
2. Ільяна В. М. Визначення механізмів дислексій в учнів з тяжкими порушеннями мовлення/ Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4 (1). – С. 33–42.
3. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення.: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2011. 20 с.
4. Мартиненко І. В. Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення/ Логопедія. – 2015. – № 5. – С. 38–45.

Кисличенко В.А.
К.п.н., доцент кафедри спеціальної освіти
Головачова С., магістр
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Писемне мовлення – це одна із форм існування мовлення, яка протиставляється усному мовленню. Це вторинна, більш пізня за часом виникнення форма існування мовлення. Писемне мовлення формується на базі усного і являє собою більш високий етап мовленнєвого розвитку. Письмо – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані і закріплювати її в часі [8, с. 625-626].

Г. Лопатіна визначає письмо як спосіб перекодування, тобто набір правил переходу від однієї системи символів до іншої (від звукового мовлення до писемного), яка називається правописом [4]. Процес письма є однією з найбільш складних форм мовленнєвої діяльності. Коли дитина оволодіває усним мовленням, вона робить це майже не усвідомлено, наслідуючи дорослих. Опановуючи ж писемне мовлення, процес з самого початку відбувається усвідомлено.

Л. Дідкова зазначає, що процес письма вимагає від дитини одночасного вирішення комплексу складних завдань: сформованості довільної організації власної навчальної діяльності (правильно тримати ручку, орієнтуватись у зошиті, тривалий час сидіти за партою тощо); безпосереднього оволодіння навичками писемного мовлення (координувати рухи руки, ока, засвоювати навичку написання букв тощо). Тому для сформованості передумов письма дуже важливий рівень розвитку дрібної моторики.[3]

Достатній рівень розвитку у дітей передумов письма, забезпечує успішне опанування навичками письма на початковому етапі шкільного навчання. До таких

передумов можна віднести: мовленнєву готовність (високий рівень розвитку усного мовлення дитини), сформованість функціональної бази (когнітивні та сенсомоторні процеси) та операціональні компоненти мислення (симультанно-сукцесивний аналіз і синтез, порівняння узагальнення, класифікація) [8, с. 634-639].

Однією з головних причин порушення передумов письма у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), є тісний зв'язок між усним і писемним мовленням. Несформоване усне мовлення не дає можливості формуватися писемному, і мовленнєвий розвиток все більше відстає від вікової норми [5].

Реалізація процесу письма вимагає залучення великої кількості операцій та відбувається завдяки злагодженій роботі чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового та рухового. Разом з цим письмо є довільним видом навчальної діяльності, що складається з багатьох умінь та навичок [7].

Структуру процесу письма вивчали такі вчені як Є. Соботович, Т. Ушакова, Р. Левіна та інші. Ними було виділено 2 рівня передумов формування письма. Перший рівень передбачає сформованість у дитини аналізаторних компонентів: зорового і слухового сприйняття, моторних функцій, повноцінної слухо-оптико-моторної координації. До другого рівня можна віднести психологічну готовність дитини до навчання та довільне опанування складної навички письма.[2]

Порушення зорового сприйняття у дітей із ТПМ проявляється в ускладненому розумінні і розмежуванні фігур, накладених одна на одну на зображенні. Діти сприймають картину фрагментарно, а не цілісно. Швидкість впізнавання знижена. Порушення слухового сприйняття характеризується недостатнім рівнем сформованості розрізнення фонем на слух, низькою слуховою увагою і підвищеною чутливістю до слухових подразників. Недостатня сформованість фонематичних уявлень при збереженому слуховому сприйнятті пояснюють дані досліджень Є. Соботович, які вказують на той факт, що в умовах зниженого слухового контролю, навіть при збереженні здатності до розрізнення звуків за їх корисними акустичними ознаками, фонетичні уявлення дітей формуються з опорою на власну невірну вимову, а не на мовлення дорослих, яке звучить еталонно.[2]

При порушенні моторних функцій, діти зустрічаються з проблемою неможливості утримання артикуляційної пози. Коли перед ними стоїть завдання змінити одну позу на іншу, це викликає в них труднощі. Лише невелика частина дітей зможе впоратись із цією задачею. Повноцінна слухо-оптико-моторна координація вимагає злагодженої роботи трьох систем – слухового сприйняття, моторної функції і зорового сприйняття. Тільки точна взаємодія цих систем забезпечить успішне формування процесу письма.

Що стосується другого рівня, то велике місце відводиться довільності опанування процесом письма. В основному діти, які мають таке порушення як аутизм характеризуються низьким рівнем уваги, високим рівнем втомлюваності та виснаженості і, головне, низьким рівнем вмотивованості. Такі характеристики затримують процес формування довільної уваги. Діти погано концентруються на завданнях і потребують постійної зміни виду діяльності.

О. Аль-Мрят у статті «Проблема раннього запобігання труднощам в оволодінні графічними навичками дітьми з РАС» [1], зазначила, що оволодіння графічним знаком відбувається в 2 етапи: умовно наслідувальний запис - каракулі, які лише нагадують письмовий текст і запис образу-пиктограми, які пізніше перетворюються у буквенний запис (О. Лурія).

Л. Бартеневою було обґрунтовано методику діагностики готовності дітей до оволодіння морфологічним принципом письма в школі. Експериментальне дослідження стану мовленнєвої готовності дітей з ЗНМ 7-го року життя до оволодіння орфографічною навичкою проводилося за спеціально розробленою методикою, яка передбачала вивчення різноманітних складових орфографічної навички (ОН): фонологічної; морфологічної; лексичної; синтаксичної.

В. Тарасун у монографії «Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування» [6] представила нейропсихологічну діагностику дитини: значення, методики, оцінювання і симптоматику відхилень. Вона зазначила, що для кожного етапу психічного розвитку дитини, в першу чергу, необхідна потенційна готовність

комплексу конкретних мозкових утворень для його забезпечення [6, с 66]. Автором була представлена методика обстеження стану сформованості суцесивних та симультанних синтезів [6, с 90-92].

Отже, робимо висновок, що процес оволодіння писемним мовленням – це складний багаторівневий процес, який потребує взаємозв'язку різних компонентів, що значно ускладнюється у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Таким чином вивчення особливостей формування передумов письма стає поштовхом до раннього запобігання можливих порушень. Отже, для повноцінного формування писемного мовлення, попередження його порушень у дітей з ТПМ, необхідно спочатку визначити стан сформованості передумов письма.

Список використаних джерел:

1. Аль-Мраят О. Б. Особливості формування графо-моторних навичок у молодших школярів з аутизмом : автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.08. Київ, 2019. 21 с. 2
2. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03. Київ, 2000. 217 с. 16
3. Дідкова Л. М. Теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення: історичний аспект. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. № 15. С. 127-132. 29
4. Лопатіна Г.О. Особливості використання системи графічних символів у роботі з дітьми з аутизмом. *Комунікація для всіх: матеріали ІХ Східно- та Центральноевропейської альтернативної та допоміжної комунікації* (за ред. В. М. Синьова, М. К. Шеремет). Київ: ДІА, 2013. С. 65-69. 45
5. Рібцун Ю.В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку: посібник / Ю. В. Рібцун. – Х. : Ранок; Кенгуру, 2018. – 40 с. – (Інклюзивне навчання за нозологіями). [373-056.264 / P49] 64

6. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування : монографія. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2008. 294 с. 87

7. Чередніченко Н. В. Діагностика фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із ФФНМ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. №. 23. С. 266-273. 101

8. Шульженко Д.І. Корекційно-педагогічні та психокорекційні тенденції реабілітаційного процесу дітей з порушенням розвитку: світовий досвід та реалії його застосування в Україні. 108

Кисличенко Вікторія

Кандидат педагогічних наук, доцент

Гончарук Анна

магістрантка

Миколаївський національний університет

імені В.О. Сухомлинського

Миколаїв, Україна

РАС ДИТЯЧОГО НАСЕЛЕННЯ: ІСТОРИЧНІ ВІДОМОСТІ ТА ПОШИРЕННЯ

У сучасному світі зростає кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку, серед них категорія дітей з аутистичним спектром. Аутизм або розлад аутистичного спектру (РАС), англійською має термін: ASD – autistic spectrum disorders, висвітлений у пункті F84 в міжнародній класифікації хвороб (МКХ). Даний стан виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку та характеризується вродженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії. Діти з порушенням визначеного психофізичного розвитку мають невиліковним стан, але він піддається корекції, завдяки чому можна часом можна скоригувати адаптувати людину до соціального життя.

Феномен дитячого розвитку досліджували багато науковців світу. На початку досліджень аутизм вважали «дитячим безумством» симптоми якого визначили Теодор Хеллер та Джон Хаслам. Ейген Блейлер, у 1910, ввів термін «Autismus», але для симптоматики шизофренії, що характеризує занурення особи у власні фантазії, де будь-яке втручання у особистий простір є нестерпним. В 1938 Ганс Аспергер запропонував термін «аутизму», що прийнято використовувати у сучасному розумінні, а в 1944, описав у дисертації категорію дітей з дефіцитом соціальної поведінки та поведінкою повторювального характеру, що згодом стали називати синдромом Аспергера. Так само, як і Ганс Аспергер, Лео Каннер вніс вже більш осучаснене поняття аутизму та використав термін «ранній дитячий аутизм». [3, с. 17-18]

Серед українських вчених, що розвинули становлення аутології можна виділити Тарасун В.В. та Хворову Г.М. (розкриття природи аутизму, опис психолого-клінічної картини та узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду), Шульженко Д.І. (розкриття проблеми щодо нормоправового забезпечення, способів та методів завчасного виявлення та діагностики аутистичного спектру, необхідності створення спеціальних центрів та компетентних фахівців з необхідним рівнем підготовки), Островська К.О. (встановлення суттєвих параметрів при діагностиці аутистичного спектру, введення науково-обґрунтованої та експериментально перевіреної системи діагностики і формування соціальних компетенцій дітей з аутистичним спектром), Базима Н.В. (визначення компонентів мовленнєвої активності та критерії її сформованості, розроблено, етапи, а також методики, способи та засоби, формування мовленнєвої активності, пошук шляхів соціалізації дитини з РАС). [3, с. 102-108]

До того ж була створена лабораторія корекції розвитку дітей з аутистичним спектром (2011) на базі Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, головна

мета якої – розробка стратегії послідовної психолого-педагогічного супроводу у навчальних закладах. Серед напрямів діяльності лабораторії:

- Розробка науково-теоретично та методичного забезпечення з цілю розвитку спеціальної освіти дітей з РАС;
- Апробація наукового досвіду і розробок, що спрямовані на методичне забезпечення спеціальної освіти дітей з РАС;
- Проведення семінарів і тренінгів, консультацій з питань розвитку та інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектра для особового складу навчальних закладів, реабілітаційних та корекційно-розвивальних центрів, а також батьків, психологів та дефектологів;
- Визначення психолого-педагогічних механізмів розвитку та навчання дітей з аутистичним спектром і розроблення алгоритму методичного забезпечення даних процесів.

Зазвичай було прийнято вважати, що діагностика РАС в дитини можлива у віці з трьох років. Але, в США, професор психіатрії та поведінкових наук Саллі Роджерс провів дослідження (2012), де було визначено, що поріг діагностики можливий в межах 18-місячного віку.

Міністерство охорони здоров'я України встановило кількість зафіксованих випадків аутизму в період з 2013 по 2017 роки, і може встановити, що показники аутистичного спектру стабільно зростає. На прикінєць 2017 року показник становив 27.8 випадків на 100 000 дитячого населення України.[2]

А на запит медіакомпанії «УКРІНФОРМ» Національна служба здоров'я України (НСЗУ) повідомила такі дані щодо поширеності аутистичного спектру серед дітей. Загальна кількість дітей з діагнозом «аутизм», до 18 років, на території України становить – 20936 осіб; найбільша кількість зафіксованих випадків у місті Київ – 3891 осіб, в той час як у Київській області – 1209, Рівненська область – 1253, Харківська – 1246, Львівська – 1117; найменша кількість у Луганській області – 101. Серед інших областей: Хмельницька область

– 994, Дніпропетровська область – 983, Черкаська область – 937, Закарпатська область – 910, Запорізька область – 909 Чернівецька область – 821, Житомирська область – 735, Кіровоградська область – 652, Вінницька область – 647, Миколаївська область – 630, Донецька область – 627, Полтавська область – 540, Одеська область – 490, Івано-Франківська область – 435, Херсонська область – 389, Волинська область – 374, Тернопільська область – 370, Сумська область – 343, Чернігівська область – 333 осіб.

За даними статті Мойсеєнко І. М: «Показник поширеності розладів аутичного спектра (далі – РАС) стабільно зростає: 2006 р. – на 27,2 %, 2007 р. – на 19,1%, 2008 р. – на 20,2%, 2009 р. – на 20%, 2010 р. – на 16,4%, 2011 р. – на 37,8%, 2012 р. – на 25,3%, 2013 р. – на 38%, 2014 р. – на 4,6%, 2015 р. – на 26,4%, 2016 р. – на 25,3% ». Тому можна визначити, що середній річний показник зросту за цей період становить приблизно 27%.[1]

Аналіз наведених даних свідчить про стрімке зростання кількості випадків розладів аутистичного спектра серед дитячого населення в Україні. Дослідження свідчать про важливість ранньої діагностики РАС, яка дозволяє розпочати корекційну роботу на ранніх етапах розвитку дитини. Індивідуальний підхід, що враховує особливості кожної дитини, є ключовим для успішної реабілітації та соціалізації. Необхідно також підвищувати обізнаність суспільства про РАС, щоб подолати стереотипи та створити сприятливе середовище для людей з аутизмом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Мойсеєнко І. М. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ОЗНАК АУТИЗМУ В УКРАЇНІ [Електронний ресурс] / Ірина Михайлівна Мойсеєнко // ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/13.pdf.
2. Скрипник Т. В. Феменологія аутизму / Тетяна Вікторівна Скрипник. – Київ: Фенікс, 2010. – 320 с.

3. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика [Електронний ресурс] / Валентина Тарасун // Вадекс. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://lib.iitta.gov.ua/714863/1/%D0%90%D0%A3%D0%A2%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf>.

Кисличенко В. А., доцент
кафедри спеціальної освіти
Найдюнова І.О., магістр
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Проблема соціалізації та комунікації дітей з розладами аутичного спектра (РАС) привертає увагу багатьох українських вчених (Н. Базима, Т. Гладун, А. Іваненко, Л. Ляховець, О. Мороз, К. Островська, Ю. Сіденко, О. Ткач, М. Федоренко, Д. Шульженко, В. Щербата та інші): шляхи корекції психічних сфер дитини з РАС вивчали В. Нечипоренко, Т. Скрипник, В. Тарасун та інші; особливості спілкування з дітьми даної нозологічної групи досліджували М. Породько, Р. Призванська та інші.

Вітчизняні вчені (К. Островська, Ю. Сіденко, О. Ткач, Д. Шульженко, В. Щербата та інші) відзначають особливості психічного розвитку дітей з розладами аутичного спектра, серед них: проблеми соціалізації, комунікації (спілкування) та стереотипний характер поведінки. При цьому, проблеми соціалізації та комунікації вчені розглядають як основні критерії діагностики розладів аутичного спектра.

Дефектологічний словник розглядає сутність поняття «комунікація» як «сторона діяльності, яка передбачає передачу інформації та обмін нею»[3].

К. Островська стверджує, що ступінь та характер порушень у дитини з РАС залежить від її індивідуальних особливостей та від рівня її пристосування до навколишнього світу. Прояви мовленнєво-комунікативних порушень проявляються по-різному, від ехолалії, яка характеризується повторенням почутого висловлювання, до мутизму, який характеризується повною відсутністю комунікації[4, с.26].

Д. Шульженко відзначає неприродню модуляцію голосу у дітей з РАС, часто скандованість мовлення, його поштовхоподібний характер, який викликаний порушенням темпоритму. Спотвореним є і оформлення висловлювання, його аналітичний характер, що проявляється в нерозумінні дитиною з аутизмом значення слів, труднощах в засвоєнні граматичних правил, тощо[5, с.165].

Н. Базима визначає, що корекція мовленнєвих та соціально-комунікативних порушень у дітей з раннім дитячим аутизмом відбувається у декілька етапів[1, с.4]:

- адаптивний етап, встановлення емоційного контакту з дитиною, її адаптація до умов, в яких працює логопед.

- діагностичний етап, збір анамнестичних даних про розвиток дитини, проведення діагностики її стану, вироблення в неї навчального стереотипу.

- зоровий етап, вироблення зорового контакту у відповідь на проголошене логопедом ім'я дитини /фразу «подивись на мене».

- етап розуміння мовленнєвих інструкцій (наприклад, «візьми ляльку», «поклади ляльку»).

- етап відпрацювання вказівних жестів у процесі маніпуляцій з предметами («це мама» – вказівний жест на фото).

- етап імітації рухів, на даному етапі відпрацьовуються вміння імітувати основні рухи (руки вгору, погладь, дай руку, плескай), дрібні рухи (покажи де носик, ротик), дії з предметами (поклади кубик, візьми ляльку), вербальні рухи (покажи язик, відкрий рот).

Для успішної соціалізації та адаптації дітей з розладами аутичного спектра необхідно формувати в них соціально-комунікативні уміння та навички.

Вчені (Н. Бабич, О. Боряк, Ю. Косенко, Н. Січкарчук та інші) пропонують використовувати альтернативні засоби комунікації – графічні об'єкти (фотографії, картинки, піктограми, символи, картки з літерами або словами, а також письмові інструкції, зображення-підказки) та жестову мову. При використанні графічних об'єктів у дітей з розладом аутистичного спектра формується вміння співвідносити графічне зображення з його найменуванням, розуміння загального значення символу, його практичної необхідності, підвищується цікавість до процесу навчання.

Отже, приходимо до висновку, що проблема соціалізації та комунікативної взаємодії дітей з розладами аутичного спектра є актуальною на сьогоднішній день та потребує подальшого вивчення та визначення шляхів формування та розвитку соціально-комунікативних навичок дітей з РАС.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с

2. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей з комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 35, том 1, 2021. с.264-270

3. Дефектологічний словник : навч. посіб. за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

4. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.

5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К.: Д. М. Кейдун, 2009. 385 с

Кисличенко В. А.,
Канд. пед. наук, доцент
Петренко Ю.О.,
Магістр
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ КАРТОК PECS У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Мовлення і комунікація є основою соціальної взаємодії. Діти з нормотиповим розвитком без труднощів оволодівають процесом спілкування, проте чимала кількість дітей з психофізичними порушеннями не здатні використовувати мовлення для повноцінної комунікації. Під розладами аутичного спектру ми розуміємо важкі порушення психічного розвитку, які характеризуються вираженим дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Серед характерних ознак розладів аутичного спектра (РАС) провідне місце належить мовленнєвим порушенням та, як наслідок, несформованій мовленнєво-комунікативній компетентності. Враховуючи порушення комунікативної сфери та соціальної взаємодії дітей з РАС, постає необхідність дослідження альтернативних та додаткових технологій та методів як засобу формування мовленнєво-комунікативних умінь та навичок.

Комунікація представляє собою процес обміну інформацією між двома і більше співрозмовниками. Вона поділяється на два різновиди – вербальна комунікація (за допомогою слів, активного мовлення) та невербальна (за допомогою жестів, міміки, емоційних проявів, тощо). Комунікативні порушення призводять до тяжких порушень у поведінці, впливають на інтелект дитини, розвиток її соціально значущих якостей, тощо. Сформованість комунікативних умінь та навичок є необхідною умовою успішної соціалізації та адаптації особистості у суспільстві. Форма комунікації дітей з розладами аутичного

спектра може бути не лише словесною, вона має бути індивідуалізованою, тобто, адаптованою до індивідуального рівня абстрагування дитини. Альтернативна комунікація представляє собою усі способи комунікації, які доповнюють або замінюють звичайне мовлення у дітей. Однією з таких технологій виступає методика альтернативної системи комунікації та розвитку мовлення за допомогою карток PECS.

Актуальною проблемою сьогодення залишається розробка, впровадження та використання альтернативних адаптованих методик у системі корекційно-педагогічної роботи з розвитку міжособистісної взаємодії, комунікативних вмінь та навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. У психолого-педагогічній літературі представлено різнобічні дослідження феномену аутизму та шляхів його корекції (Н. Базима, В. Бондар, В. Засенко, Т. Гладун, Л. Кузнецова, Л. Ляховець, О. Мороз, К. Островська, М. Породько, І. Риндер, Х. Сайко, В. Синьов, В. Сторож, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет, В. Щербата та інші).

М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова наголошують, що альтернативні методи комунікації доцільно використовувати як повну альтернативу (заміну) мовленню, або як додаткове доповнення для покращення оволодіння ним. Вчені визначають можливість використовувати альтернативні засоби комунікації під час роботи з немовленнєвими дітьми, при відсутності у них усного мовлення, тоді особливого значення набувають невербальні комунікативні засоби (картинки, фотографії, піктограми, жести) [8, с.34].

Т. Єжова наголошує, що використання альтернативних технологій комунікації стимулює появу мовлення та сприяє його розвитку. Сьогодні використовують такі форми альтернативної комунікації: жестова мова, комунікація за допомогою реальних предметів, за допомогою репрезентативних об'єктів, фотографії, кольорові та чорно-білі піктограми, письмо, тощо [4, с.74].

Одним з найпоширеніших та ефективних засобів альтернативної комунікації та розвитку мовлення виступає використання карток PECS.

Picture Exchange Communication System (PECS), тобто комунікаційна система обміну зображеннями, була розроблена наприкінці 80-х років доктором Ендрю Бонді та його помічником Лорі А. Фрост, в рамках програми корекції аутизму у штаті Нью-Джерсі, США.

Комунікативна система обміну картинками PECS – це засіб альтернативної системи комунікації, який полягає в обміні інформацією, завдяки спеціальному графічному об'єкту (символу, фотографії, мальованій картинці, тощо).

Вчені (Е. Бонді, Л. Фрост) стверджують, що мета карток PECS полягає у тому, щоб спонукати дитину самостійно та невимушено розпочинати комунікативну взаємодію. В основі даного засобу альтернативної комунікації лежить той факт, що підстава для спілкування має передувати фактичній діяльності [1, с.163].

Враховуючи мету використання карток PECS, розпочинаючи роботу за даною методикою, необхідно визначити потенційні стимули дитини (що дитина любить, що хоче, тощо).

Г. Лопатіна визначає, що, для освоєння карток PECS, дитина повинна володіти базовими навичками, тому перший етапом роботи з дитиною з розладами аутистичного спектра включає в себе відпрацювання порівняно стійкого візуального контакту, слів або жестових позначень «так», «ні», «дай» «зроби як я». Дитина має вміти повторювати серію з простих 2-3 дій, без їх словесного промовляння [6, с.110].

Отже, формування мовленнєво-комунікативних умінь та навичок у дітей з розладами аутистичного спектра за допомогою системи Picture Exchange Communication System (PECS) відбувається у природньому для дитини середовищі, з використанням позитивної поведінкової підтримки. Впровадження даного засобу альтернативної комунікації стимулює мовленнєвий розвиток дитини з розладами аутистичного спектра, що обумовлюється поєднанням візуального сприйняття та словесного стимулу в процесі взаємообміну картками.

Список використаних джерел

1. Bondy A. Frost L. A Picture's Worth PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism Second_Edition [Child&Family Behavior Therapy](#), 2011, 34 (2):163-166 DOI:[10.1080/07317107.2012.684657](#)
2. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей з комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 35, том 1, 2021. с.264-270
3. Дефектологічний словник: навч. посіб. за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
4. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». 2011. №8 (10). С. 73–80.
5. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4 (2). С. 209–218.
6. Лопатіна Г. О. Методичні основи системи спілкування за допомогою обміну картками. [Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія](#), 2014. [Випуск 27](#). С.110-113.
7. Усатенко Г. В. Практичні аспекти створення символів альтернативної та додаткової комунікації для відновлення комунікаційних навичок у людей з афазіями. Наукові студії з соціальної та політичної психології. Київ, 2021. С.78-85
8. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ: ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

Кисличенко В. А.

Кандидат педагогічних наук, доцент

Сокурєнко В. В.

Магістр

Миколаївський національний університет

імені В. О. Сухомлинського

СУ-ДЖОК ТЕРАПІЯ В РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

"Витоки здібностей і обдарувань дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки", – зазначав видатний український вчений та педагог Василь Олександрович Сухомлинський [4, с.251]. Ці слова передають основну істину мовленнєвого розвитку будь-якої дитини, а саме, «мовлення наших дітей на кінчиках їх пальчиків».

Мовлення людини – це складний інтелектуальний процес. Щоб оволодіти правильним та гарним мовленням, дитина має правильно сприймати звернене до неї мовлення, вміти точно керувати органами артикуляції та контролювати власне мовлення.

Гіпотезу про взаємозв'язок мовлення та моторики, особливо дрібної було висунуто ще у 20-х роках минулого століття. Пізніше було доведено цю гіпотезу, і висунуто твердження, що дрібні рухи пальців рук активують зони кори головного мозку що приймають участь у формуванні мовленнєвих рухів і тим самим прискорюють розвиток мовлення.

Саме тому, ми наголошуємо на тому, що розвивати дрібну моторику дитини варто не перед початком шкільного навчання, а формувати від народження. Приділяючи значну увагу даному питанню батьки разом з дітиною вирішують відразу декілька проблем, в тому числі: розвивають інтелектуальні здібності малюка, його психіку, прискорюють та покращують розвиток мовлення та готують дитину до оволодіння навичками письма.

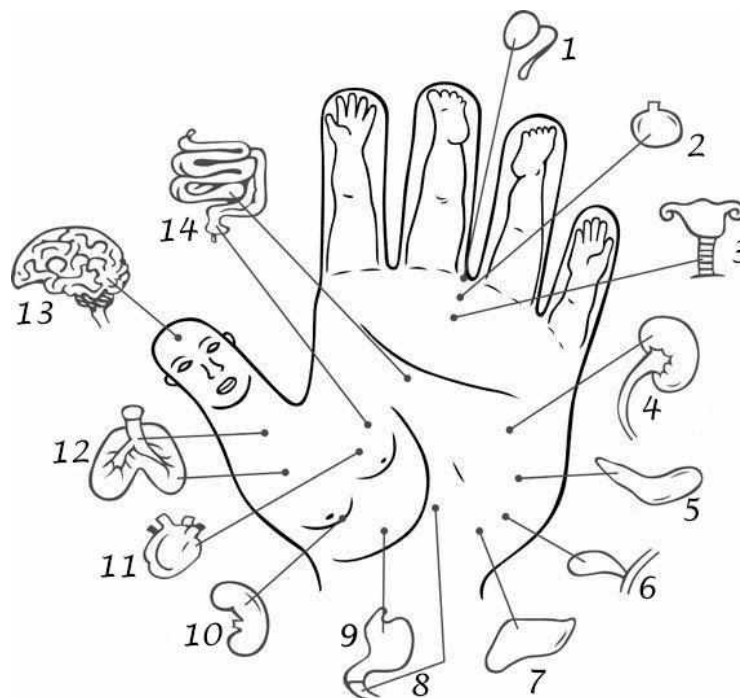
Для розвитку мовлення через моторику дієвим є нетрадиційний метод впливу під назвою «Су-Джок терапія». З корейської мови «су» перекладається як

кисть, а «джок» - стопа. Су-Джок терапію впровадив видатний корейський професор Пак Чже Ву. В основі даної терапії лежить вплив на організм людини через кисті рук, долоні та стопи ніг.

Відомо, що на наших руках є певні точки та зони які співдіють із відповідними ділянками кори головного мозку. Тому визначивши точки та зони які відповідають за мовлення, ми можемо впливати на них та водночас розвивати мовлення, в тому числі з такою метою, як профілактика і корекція мовленнєвих порушень.

Важливо додати опорну схему головних точок та зон які знаходяться на наших долонях (схема 1).

Схема 1.



Позначення до схеми 1 : 1 – статеві органи; 2 – сечовий міхур; 3 – матка; 4 – нирки; 5 – підшлункові залози; 6 – жовчний міхур; 7 – печінка; 8 – дванадцятипала кишка; 9 – шлунок; 10 – селезінка; 11 – серце; 12 – легені; 13 – мозок; 14 – кишечник.

Щодо мовленнєвих зон: за теорією Су-Джок вони знаходяться у верхніх фалангах всіх пальців рук. Тому саме цим зонам потрібно приділяти значну увагу під час Су-Джок терапії. В той же час вплив на інші зони та точки, які

відповідають за інші органи буде тільки позитивно впливати на малюка, адже буде покращувати загальний стан його організму.

Отже важливо зазначити основну мету Су-Джок терапії – це комплексний вплив: нормалізація тону м'язів, стимулювання розвитку мовлення та дрібної моторики дитини.

Основні засоби Су-Джок терапії – це спеціальні масажери у вигляді кульок (під цікавою для дітей назвою «Їжачки») та кілець (під назвою «Колючі бублички»). За допомогою яких вплив на організм дитини має позитивний характер та дає змогу збільшити потенційний енергетичний рівень дитини, а також розвиває тактильні відчуття.

Використовувати Су-Джок можна у таких напрямках роботи, як розвиток дрібної моторики, формування фонематичного слуху, розвиток навичок просторового орієнтування, розвиток правильного мовленнєвого дихання, вивчення кольорів, форми, величини тощо.

Щодо прийомів: можна використовувати такі основні прийоми Су-Джок, як масажі «Їжачком», масаж «Колючим бубличком», масаж еластичним кільцем, прямолінійні масажі по долонях, колові масажі по долонях, масажі твердого м'ячика по зовнішній та внутрішній стороні долоні, масажі-розтирання, спіралевидні масажі по долоні (від кінчиків пальців до зап'ястя), легкі масажі-поколнування подушечок пальців, масажі-погладжування тощо.

Можна використовувати безліч вправ та ігор з підкріпленням у вигляді Су-Джок масажерів. Це можуть бути як і ритмічні вправи-віршики, казки так і пісеньки. Тому ми пропонуємо до Вашої уваги вправу «Їжачок» з стимульним підкріпленням у вигляді віршика.

Вправа «Їжачок»:

Вправа виконується спочатку на правій руці, потім на лівій, по 5 разів на кожній руці. Під час вправи використовується Су-Джок масажер у вигляді колючого м'ячика під назвою «Їжачок».

Їжачок по лісу йшов,

Всіх він голками колов,
[діти катають масажер Су-Джок між долоньями коловими рухами]
Коль-коль-коль, коль-коль-коль,
[масажер Су-Джок знаходиться між фалангам пальців обох долонь, який дитина тримає «щіпкою» та ритмічно натискає на масажер, або ж перекладає м'ячик з руки в руку]
Вдома, в лісі я - король!
[дитина катає масажер між долоньями]

Ця вправа, сприяє розвитку як моторики та мовлення так і розвитку відчуття ритму. Також можна використовувати різні цікаві казки та пісеньки, які підкріплювати картинками, презентаціями, відео- та аудіозаписами тощо.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що Су-Джок терапія – це універсальний, доступний, цікавий, а головне високоефективний метод розвитку дитини, шляхом впливу на її активні точки та зони, які розташовані на долоньках та стопах. Цей вплив спеціальними масажерами в поєднанні з цікавими вправами, віршиками, казочками сприяє розвитку дитини. А саме, розвиток фізичної та розумової сфери дитини, розвиток рухової активності м'язів, розвиток цілеспрямованої мовленнєвої діяльності і багато чого іншого.

Тому поєднання вправ Су-Джок з пальчиковою гімнастикою та самомасажем стане достатньо значним підґрунтям для подальшого розвитку дитини, та водночас дозволить значно підвищити ефективність роботи логопеда з розвитку мовлення дітей.

Використана література:

1. Григоренко Г. І. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку: Навчальний посібник / Г. І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко, Ю. О. Коваленко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006..
2. Пак Чже Ву. Питання теорії та практики Су-Джок терапії. - Академія, 2009.

3. Рауза Тахташева. Досвід роботи «Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку за допомогою використання Су-Джок терапії». Вірші для ігри з масажером "су – джок. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2014/10/19/stikhi-dlya-igry-s-massazhyorom-su-dzhok>

4. Соловйов В.Ф. Допрофесійна підготовка в системі «загальноосвітня школа – професійний ліцей» : монографія / В.Ф.Соловйов ; за ред. А.В.Литвина. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 260 с.

5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : [у 5 т.] / Сухомлинський В.О. – К. : Рад. школа, 1976. Т. 1. – 1976. – 328 с.

Кисличенко В. А., канд. пед. наук, доцент
Трегуб М.П., магістр
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Актуальність проблематики даної теми на соціальному рівні визначається помітно збільшеною за останні десятиліття кількістю дітей з розладами аутичного спектра.

Вчена К. Островська наголошує, що корекційно-розвиткова робота щодо формування мовленнєвих компетенцій та комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра (РАС) здійснюється на основі наступних принципів, розроблених у загальній, корекційній педагогіці та спеціальній психології:

- принцип комплексного впливу;
- принцип систематичності;
- принцип навчання від простого – до складного;

- принцип наочності;
- принцип диференційованого підходу до навчання;
- принцип індивідуального підходу;
- принцип зв'язки мовлення з іншими сторонами психічного розвитку

дитини. [5]

Д. Шульженко зазначає, що при формуванні у дітей з аутистичними розладами комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок використовуються різні методи та прийоми: ігри, вправи, бесіда, читання за ролями. [6]

Використання ігрових методів та прийомів дозволяє посилити у дитини соціально-комунікативну мотивацію, завдяки якій у неї виникає потреба використовувати комунікативно-мовленнєву навичку, що формується.

Різноманітні вправи (вербальна імітація, коментування зображень на картинках, робота з бланками, картками тощо) використовуються в ситуації структурованого заняття з метою формування вміння коментувати, відповідати на запитання та ставити їх, повідомляти про свої почуття, для формування комунікативних умінь та навичок, мовленнєвої компетенції та діалогічного мовлення у дітей. [6]

У процесі проведення психолого-педагогічної корекції дитини з розладами аутичного спектру необхідно дотримуватися ряду умов, що здійснюють істотний вплив на вирішення цієї проблеми. Однією з найважливіших умов є врахування особистісних інтересів та потреб дитини. У низці досліджень показано, що несформованість комунікативних умінь та навичок у дітей з розладами аутичного спектра багато в чому пов'язана з відсутністю або недоліком у них внутрішньої комунікативної мотивації. [3]

У зв'язку з цим, виникає необхідність зовнішнього стимулювання мовленнєвої та комунікативної активності. Це досягається шляхом включення в процес психолого-педагогічної корекції різних мотиваційних предметів, різноманітних видів діяльності, а також теми для розмови, що цікаві саме для дитини.

Зазначимо, що важливо налагодити й постійно підтримувати емоційний контакт з дитиною, створюючи довірливу атмосферу доброзичливості і безпеки. Паралельно з розвитком комунікації та мовленнєвої активності створюються передумови для подальшого розвитку мовлення: розвиток слухового сприймання, мовленнєвого дихання, розвиток м'якої та артикуляційної моторики, загальної та дрібної моторики, накопичення пасивного словникового запасу і т.д. [2]

Оскільки мовлення виступає головним засобом пізнання, засобом передачі досвіду та засобом мислення, то для дітей з розладами аутичного спектру досить важливим виступає використання допоміжних засобів спілкування: жестів, міміки, піктограм, що інколи виступають єдиним способом комунікації з оточенням. [1]

Отже, можемо підвести підсумки, що у формуванні комунікативної функції загалом та, зокрема, мовленнєвого розвитку у дітей з розладами аутичного спектру передбачається позитивна динаміка за умови забезпечення спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної і систематичної корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення та комунікативних умінь і навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с
2. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей з комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 35, том 1, 2021. с.264-270
3. Мартиненко І. В. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушенням психофізичного розвитку. Логопед. 2011. № 1. С. 41–47.

4. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.
5. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
6. Рібцун Ю.В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку: посібник / Ю. В. Рібцун. – Х. : Ранок; Кенгуру, 2018. – 40 с.
7. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К.: Д. М. Кейдун, 2009. 385 с/

Кисличенко Вікторія

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри Спеціальної освіти

Тригуб Дарія

Студентка

Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧОЇ СИТУАЦІЇ МЕТОДАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

Комунікація - це взаємодія без якої не відбувається повсякденне життя людей. Різні вчені по різному підходять до визначення поняття «комунікація». За С.Л. Рубінштейном, **комунікація** – складний багатоплановий процес, що передбачає встановлення і розвиток контактів між людьми. Комунікація – це компонент спілкування, який передбачає обмін інформацією між учасниками в межах спільної діяльності. За І.А. Зимньою комунікація та спілкування – це синоніми. [2]

Комунікація відбувається за наявності наступних компонентів: відправника й отримувача повідомлення, їх мовленнєвої діяльності і самого повідомлення. Для налагодження комунікації необхідна наявність специфічних умінь, комунікативних навичок. [2]

Комунікативні навички – це складне уміння, яке полягає у здатності встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи при цьому власні здібності, що необхідні для ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування. [2]

Вчені поділяють комунікативні навички на три групи:

1 група — *комунікаційні (мовленнєві)*. До даної категорії відносяться навички чітко і зрозуміло висловлювати свої думки; аргументувати; доводити; переконувати; робити висновки; аналізувати висловлювання.

2 група – *перцептивні навички (уміння сприймати)*. До них належать навички: емпатія (розуміти настрій і почуття співбесідника); проведення рефлексії; слухати і чути (коректно інтерпретувати вербальну і не вербальну інформацію).

3 група – *уміння взаємодіяти в процесі спілкування*. Дана група охоплює навички: спілкування в конфліктних ситуаціях; вести бесіду, перемовини; ставити запитання; керувати своїми емоціям та поведінкою; вічливо висловлювати свої думки, тощо. [2]

З точки зору психології, молодший шкільний вік вважається періодом оптимальним для активної фази формування соціальної поведінки, навичок спілкування з ровесниками різної статі, розвитку комунікативних здібностей, здатності орієнтуватися в соціальних ситуаціях. Як наслідок - це час для розвитку та вдосконалення комунікативних навичок.

Для дітей молодшого шкільного віку, які мають проблеми з комунікативними навичками після психотравмуючої ситуації, це особливо

актуально. Отже, працюючи над розвитком комунікативних навичок таких дітей необхідно шукати та використовувати інноваційні та міждисциплінарні підходи. Обнадійливі результати можна отримати при використанні сюжетно-рольових ігор, що може мати терапевтичний вплив на психіку дитини після психотравмуючої ситуації. В сюжетно-рольовій грі містяться знайомі для дитини ситуації, але дитина відчуватиме безпеку та прийняття у створеному психологічному комфорті на занятті. [1]

Під час розвитку та корекції комунікативних навичок засобами сюжетно-рольової гри педагог посідає провідну позицію. Умовно можна виділити декілька етапів в цьому процесі.

Перший етап, ознайомлення з вподобаннями дитини та підбір матеріалів. Для кращого результату педагог має знати, що цікавить дитину. В яких темах вона почувається більш впевнено, починаючи від простіших тем, поступово переходячи до більш складних. Також варто звернути особливу увагу до підбору дидактичного матеріалу. Він має бути кольоровим та багато функціональним у використанні. Також на цьому етапі варто скласти та прописати сценарій, що міститиме список міні-діалогів для даної гри.

Другий етап, проведення гри. На цьому етапі відбувається гра, важливо зазначити, що діти після психотравмуючої ситуації можуть мати проблеми з довірою. Тому під час перших ігор педагог може займати керуючу позицію. Дитина може знаходитися в пасивній позиції. Але педагог може опосередковано з нею взаємодіяти, поступово вибудовуючи стійкий довірливий емоційний зв'язок.

Третій етап, зміна ролей. Це етап на якому педагог поступово віддає керування сюжетом гри дитині. Але в разі потреби може перейняти ініціативу в моменті коли сюжет гри і безпосередньо сама гра перестає розвиватися. Саме цей етап є головним для корекції та розвитку комунікативних навичок.

Отже, підсумовуючи все вище зазначене ми можемо зробити висновок, що комунікативні навички є складним психічним утворенням, яке потребує постійної міжлюдської взаємодії з використанням вербальних та невербальних засобів комунікації. Діти після психотравмуючої ситуації потребують креативних підходів та методів розвитку та корекції комунікативних навичок. Одним з таких методів є сюжетно-рольова гра, яка окрім розвитку комунікативних навичок допомагає покращити психоемоційний стан дитини.

Список використаних джерел

1. Іншакова І.Є., Щербиніна В.С. Сюжетно-рольова гра як засіб формування комунікативних навичок у старших дошкільників.
2. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник/ Пономарьова К. І. – Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020 - 88 с.

Кисличенко В.А.

к. п. н., доцент кафедри Спеціальної освіти

Фомічова М.

*магістр спеціальної освіти Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського
Україна, Миколаїв*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Як показують сучасні дослідження, в світі більше людей, які спілкуються більше ніж однією мовою, ніж людей, які знають лише одну - рідну мову. Багато дітей з розладами аутичного спектру ростуть у сім'ях, в яких розмовляють більше ніж однією мовою, або в родині розмовляють однією мовою, а в закладі дошкільної освіти або в школі, яку відвідує дитина, іншою. На даний момент це досить поширена ситуація, яка може виникнути як внаслідок переїзду батьків до

іншої країни, так і тому, що в кожній країні люди розмовляють різними мовами. Ця ситуація потребує додаткових досліджень, адже постають важливі питання: чи зможе дитина з РАС спілкуватися більше ніж однією мовою? Чи не вплине іноземна мова на розвиток комунікативних умінь та навичок дитини з РАС? Як допомогти дитині з РАС у формуванні комунікативної компетентності в білінгвальному середовищі?

Отже, актуальність вивчення проблематики формування та розвитку комунікативних умінь і навичок у дітей з РАС в білінгвальному середовищі гостро постає не тільки у зв'язку з необхідністю включення цієї категорії дітей у сферу дошкільної, а потім і шкільної освіти, а і з недостатністю науково обґрунтованих психолого-педагогічних та навчально-виховних умов цього процесу.

Розлади аутистичного спектру, які часто називають просто «аутизм» або в контексті професійного діагнозу «розлад спектру аутизму» — це стан специфічного нейророзвитку, що характеризується труднощами соціальної взаємодії, комунікації (вербальної та невербальної) та наявністю повторюваної, нав'язливої поведінки (стимів) та обмеженої сфери інтересів та мотивації дитини. Інші поширені симптоми РАС проявляються наступним чином: специфічні реакції на сенсорні подразники; наполягання на однаковому або суворому дотриманні рутинних ритуалів; часті прояви небажаної поведінки у відповідь на порушення звичних ритуалів дитини.

Комунікативна діяльність має велике значення для формування та розвитку дитячої психіки, а також для становлення людини як особистості. Комунікацією зазвичай прийнято називати обмін значеннями (інформацією) між індивідами за допомогою загальної системи знаків, мовних одиниць, зокрема. Процес комунікації неправильно зводити тільки до передачі кодованої інформації від суб'єкта до об'єкта. На думку багатьох вчених (С. Cherry, Т. Hirota, Т. Parsons, М.

Лісіної, Д. Шульженко та ін.) комунікація носить незмінно діяльнісний, діалогічний характер. Ці ж риси притаманні і спілкуванню. [2,12]

Проблема комунікації дітей з розладами аутичного спектру привертає увагу багатьох українських вчених (Н. Базима, Т. Гладун, А. Іваненко, Л. Ляховець, О. Мороз, К. Островська, Ю. Сіденко, О. Ткач, М. Федоренко, Д. Шульженко, В. Щербата та інші); особливості спілкування з дітьми з РАС досліджували М. Породько, Р. Призванська та інші. [5,6,7]

Українські вчені (К. Островська, Ю. Сіденко, О. Ткач, Д. Шульженко, В. Щербата та інші) відзначають особливості психічного розвитку дітей з РАС, серед них: проблеми соціалізації, комунікації (спілкування) та стереотипний характер поведінки. При цьому, проблему комунікації вчені розглядають як основний критерій діагностики розладів аутичного спектру. [10, 12]

«Білінгвізм» означає, що люди можуть однаково ефективно користуватися двома мовами з раннього дитинства. РАС - одне з найпоширеніших порушень розвитку у дітей, і він однаково поширений у будь-яких сім'ях, у тому числі в білінгвальних, які користуються двома мовами, наприклад, через міграцію. Традиційно фахівці радили білінгвальним сім'ям не використовувати рідну мову батьків у присутності дитини з РАС, а говорити лише тією мовою, яку дитина чутиме в школі чи дитячому садку. Оскільки розлади аутичного спектру пов'язані саме із затримкою та порушенням мовленнєвого розвитку, багато хто побоюється, що вживання двох мов ще більше ускладнить мовленнєво-комунікативний розвиток дитини.

Протягом останніх десяти років різні дослідники вивчали розвиток дітей з РАС у двомовному (білінгвальному) середовищі. Вони (Стефані Дюррлеман, Елені Перістері, Янті Марія Цімплі та ін.) виявили, що контакт із двома мовами не ускладнює мовленнєво-комунікативний розвиток дітей з розладами аутичного спектру.

Дослідники спостерігали за мовленнєвим розвитком двомовних вербальних дітей з РАС та порівнювали його з розвитком дітей, які спілкувалися та

перебували у середовищі тільки однієї мови. Результати досліджень показали, що у дітей, які контактують із двома мовами, мовленнєво-комунікативні уміння та навички формуються та розвиваються не гірше, ніж у дітей, які ростуть і розвиваються у середовищі спілкування тільки однією мовою.

Дослідження вчених із Женевського університету (Швейцарія), Фессалійського університету (Греція) та Кембриджського університету (Великобританія) показало, що білінгвізм частково компенсує дефіцит моделі психічного стану та виконавчої функції у дітей з РАС. Про це повідомляється у прес-релізі Женевського університету.

Модель психічного стану — це здатність уявляти, що думають і відчують інші люди, а виконавча функція — це уміння та навички планування та регуляції власної поведінки. Порухення цих психічних функцій є джерелом багатьох проблем при РАС. Результати нового дослідження опубліковано у науковому журналі *Autism Research*.

Стефані Дуррлеман, дослідниця з факультету лінгвістики Женевського університету, що брала участь у цьому дослідженні, наголошує, що РАС – це спектр, і тому інтенсивність проявів РАС у різних дітей може відрізнитись, але всіх дітей з розладами аутичного спектру поєднує те, що їм складно поставити себе на місце іншої людини, зосередитися на її точці зору та переключити увагу з власної моделі сприйняття ситуації. РАС, таким чином, впливає не тільки на модель психічного стану, що включає в себе розуміння чужих переконань, емоцій і намірів, а й на виконавчу функцію, що включає здатність довільно керувати власною увагою та поведінкою.

Дослідження питання білінгвізму, що проводилися раніше, серед дітей без спектру аутичних порушень, показали, що володіння двома або більше мовами з раннього дитинства пов'язане з низкою психологічних переваг, зокрема, двомовність покращує формування моделі психічного стану та навички виконавчої функції.

Вчені зазначають, що білінгвізм пов'язаний з перевагами якраз у тих областях, в яких дитина з РАС відчуває труднощі, у дослідженні Женевського університету вчені намагалися з'ясувати: чи буде білінгвізм, тобто, використання двох мов щодня, компенсувати ці труднощі? Дослідження було проведено серед 103 дітей з РАС віком від 6 до 15 років. З них 43 дитини були двомовними.

За даними Елені Перістері з факультету медицини університету Фессалі, для того, щоб визначити справжній вплив білінгвального середовища на соціо-комунікативні навички дітей з РАС, вчені згрупували дітей за віком, статтю та тяжкістю проявів аутичного спектру.

Учасники проведеного дослідження виконували різні завдання для оцінки їх моделі психічного та навичок виконавчої функції. Двомовні діти показували значно вищі результати цих параметрів, ніж їх однолітки, що спілкувалися лише однією мовою. Елені Перістері зазначає, що при виконанні завдань на модель психічного стану, тобто на здатність зрозуміти та оцінити чужу поведінку, поставивши себе на місце іншої людини, білінгвальні діти правильно відповідали в 76,0% випадків, порівняно з 57,0% серед монолінгвальних дітей. Та сама тенденція результатів спостерігалась і для оцінки навичок виконавчої функції. Постає питання: чому білінгвізм призводить до таких помітних відмінностей?

Більшість сучасних вчених сходяться на думці, що білінгвізм вимагає від дитини працювати над навичками, пов'язаними з моделлю психічного стану. Йому чи їй потрібно постійно брати до уваги знання інших людей. Людина, з якою я спілкуюся зараз, знає англійську чи іспанську? Якою мовою я можу говорити з цією людиною? Потім, у другій фазі, дитина використовує свої виконавчі функції, зосереджуючи свою увагу на одній мові, гальмуючи другу. Це справжня гімнастика для мозку, яка діє саме на дефіцити та порушення, пов'язані з аутистичним розладом.

Отже, аналізуючи вищезазначені дослідження, можемо зробити висновок, що переключення між двома мовами досить добре тренує мозок дітей та заповнює в ньому саме ті дефіцити, які найбільш характерні при розладах аутистичного спектру.

Список використаних джерел:

1. Durrleman, Stephanie, Eleni Peristeri, and Ianthi Maria Tsimpli. "The language-communication divide: Evidence from bilingual children with atypical development." *Evolutionary Linguistic Theory* 4.1 (2022): 5-51.
2. Hirota, Tomoya, and Bryan H. King. "Autism spectrum disorder: A review." *Jama* 329.2 (2023): 157-168.
3. Kanner L., Asperger H. Introduction to Autism. – 2016
4. Peristeri, Eleni, et al. Bilingualism effects in the narrative comprehension of children with Developmental Language Disorder and L2-Greek. Developing narrative comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives 61 (2020): 297.
5. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с
6. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – №. 8. – С. 294-302.
7. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів //Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – №. 4 (2). – С. 122-131.
8. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.
9. Словник іншомовних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука - 1-е видання, Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974.776 с.

10. Тарасун В. В. Аутологія: теорія і практика. – 2018.
11. Універсальний словник-енциклопедія (УСЕ) [Електронний ресурс] (ред. М. В. Попович). URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53392-0.html>
12. Шульженко Д. Генезис понять і категорій аутизму. Науковий часопис НПУ ім. МП Драгоманова. – 2005. – №. 3. – С. 244-258.

Кисличенко В.А., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Чередниченко Юлія, студентка 656/з групи,

МНУ ім. В. О. Сухомлинського

(м. Миколаїв, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

У сучасних умовах зростає кількість дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, що стає серйозною проблемою для їхньої підготовки до школи. Мовленнєві порушення, такі як дислалія, алалія, дизартрія та інші, ускладнюють процес формування звукового аналізу, фонематичного слуху, розвитку лексико-граматичної будови мовлення та зв'язного мовлення, що, в свою чергу, негативно впливає на успішність навчання грамоти.

Важливо зазначити, що саме в дошкільному віці відбувається закладання основ грамотності. Діти з мовленнєвими порушеннями часто стикаються з труднощами у формуванні навичок читання і письма через недостатню сформованість мовленнєвих функцій, що призводить до зниження академічної успішності в подальшому навчанні.

Своєчасне виявлення мовленнєвих порушень та індивідуальна логопедична робота є надзвичайно важливими для забезпечення повноцінної підготовки таких дітей до навчання грамоти. Це дозволить запобігти проблемам у навчанні, уникнути психологічних труднощів, пов'язаних із невдачами в навчанні, а також сприяти успішній соціалізації дитини.

Таким чином, проблема підготовки дітей з мовленнєвими порушеннями до навчання грамоти є актуальною, оскільки від її вирішення залежить як академічна успішність дітей у школі, так і їхня соціальна адаптація в суспільстві.

Оволодіння грамотою – це складний аналітико-синтетичний процес, у якому задіяні різні елементи мовлення, зокрема звуковий аналіз і синтез. На початкових етапах формування навичок читання та письма дитина проходить процес перетворення літер у звуки, поєднання їх у склади та формування слів із цих складів. У міру розвитку читання цей процес поглиблюється і переходить на рівень розуміння тексту: його перегляду, визначення заголовка, тематики, встановлення логічних зв'язків та прогнозування змісту.

Навчанню дітей із порушеннями мовлення грамоти повинна передувати систематична логопедична робота. Основні напрями цієї роботи включають:

- Розвиток фонематичного сприйняття, що передбачає розпізнавання мовленнєвих і немовленнєвих звуків, диференціацію фонем, розрізнення близьких за звучанням слів, а також елементарний звуковий аналіз.
- Роботу над звуковимовою, яка полягає в усуненні дефектів у вимові, таких як заміни, спотворення або відсутність звуків.
- Формування навичок звукового аналізу і синтезу, що включає виокремлення слів із речень, складів зі слів, а також звуків із складів; об'єднання звуків у склади та слова.

Для ефективного досягнення цих цілей використовуються сучасні методики, спрямовані на підготовку дітей дошкільного віку до навчання

грамоти. Важливо, щоб робота зі звуковим аналізом розпочиналася на ранніх етапах навчання, поєднуючи вивчення звуків і їх графічних відображень — букв. Як зазначає В. Тарасун [8], навичка читання формується тільки тоді, коли дитина освоїть процес поєднання звуків у склади і слова.

На думку Н. Чередніченко [9], низький рівень фонематичного сприйняття впливає не лише на формування правильної звуковимови, але й ускладнює навчання читанню та письму. Аналітико-синтетичні здібності дитини відіграють важливу роль у порівнянні власної мови з мовою оточуючих, що сприяє покращенню звуковимови.

Дослідження Л. Бартеневої [1] доводять, що підготовка до навчання грамоти повинна включати розвиток мовного, складового та фонематичного аналізу і синтезу. Це передбачає виокремлення звуків із різних позицій у слові, а також визначення їхньої кількості та послідовності.

Інший дослідник, І. Марченко [4], підкреслює важливість одночасного розвитку фонематичного сприйняття і звукового аналізу, що дозволяє дитині співвідносити свої артикуляційні відчуття зі звуками мовлення.

Під час навчання грамоти дітей з мовленнєвими порушеннями необхідно формувати базові мовленнєві поняття (слово, речення, звук, склад) і розвивати здатність до аналітико-синтетичної діяльності. Це дозволить дитині краще адаптуватися до шкільного навчання та успішно освоїти читання і письмо.

Отже, ефективність процесу підготовки до навчання грамоти залежить від систематичної та цілеспрямованої логопедичної роботи. Основна увага повинна бути приділена розвитку фонематичного сприйняття, навичок звукового аналізу та синтезу, а також корекції звуковимови. Оскільки процес оволодіння грамотою включає аналітико-синтетичну діяльність, важливо починати навчання з одночасного засвоєння звуків та їх графічних зображень – букв.

Підготовка до навчання грамоти у дітей із порушеннями мовлення повинна включати спеціально підібрані вправи та методики, що розвивають фонематичний слух, артикуляційні навички та здатність до аналізу звукової структури слова. Раннє залучення дітей до процесу звукового аналізу сприяє кращому засвоєнню навичок читання та письма, що зменшує кількість помилок у письмовій мові та полегшує адаптацію до навчального процесу в школі.

Завдяки правильній організації підготовки до навчання грамоти діти з мовленнєвими порушеннями мають можливість ефективно освоїти читання і письмо, що є запорукою успішного навчання в початкових класах і сприяє загальному когнітивному розвитку.

Оволодіння грамотою є аналітико-синтетичним процесом, що включає звуковий аналіз і синтез елементів мовлення. На ранніх етапах становлення навички читання та письма дитина аналізує букви, переводить їх у звуки, об'єднує їх у склади, зі складів синтезує слово. На пізніх етапах формування читання цей рівень реалізується в перегляді тексту, його заголовка, визначенні теми, встановленні зв'язків, прогнозування змісту.

Тому навчанню грамоти дітей з порушеннями мовлення має передувати систематична логопедична робота, основні напрями якої такі:

- розвиток фонематичного сприйняття (впізнавання немовленнєвих звуків, звуків мовлення; розрізнення висоти сили, тембру, голосу на матеріалі звуків, слів і фраз; розрізнення слів, близьких за звучанням; диференціація фонем і складів; розвиток навичок елементарного звукового аналізу);

- робота над звуковимовою (усунення всіх недоліків вимови фонем: спотворення, заміни, відсутності звуку);

- розвиток навичок звукового аналізу та синтезу (виокремлення з речення слів, зі слів складів, зі складів звуків; розрізнення будь-яких звуків мовлення;

виокремлення звуків зі складу слова; об'єднання звуків у склади, складів у слова; визначення послідовності звуків у слові та кількість складів) [2].

Для реалізації цих напрямів використовуються сучасні традиційні методики з підготовки до навчання грамоти дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, які вказують на першорядність вивчення звуко-буквеного складу слів (О. Новак) [6], перехід до звукового аналізу або синтезу звукового складу слова лише після досягнення дитиною певного (початкового) рівня фонематичного сприйняття, а також сформованості в неї вимови аналізованих та синтезованих звуків мови, які аналізуються та синтезуються (Л. Бартенева) [1], розвиток артикуляційних навичок, фонематичного сприйняття й аналізу власних кінестетичних відчуттів і, на підставі цього, формування аналізу та синтезу звукового складу мовлення (Є. Соботович) [7].

Дуже важливо починати навчання звуковому аналізу з перших же днів роботи з дитиною, причому на основі одночасного вивчення звуку та його графічного зображення - букви. Навичка читання формується в дитини тільки після оволодіння злиттям звуків мови в склади і слова. В. Тарасун зазначає, що усвідомлено читати й писати може тільки той, хто зрозумів звуко-складову будову слова. Для того, щоб дитина швидко й легко засвоїла письмове мовлення, а також уникнула багатьох помилок, слід розпочати навчання зі звукового аналізу та синтезу, які мають базуватися на стійкому фонематичному сприйнятті кожного звука рідної мови [8].

На думку І. Марченко, за допомогою аналітико-синтетичної діяльності відбувається порівняння дитиною свого недосконалого мовлення з мовленням старших і формування звуковимови. Недостатність аналізу і синтезу позначається на розвитку вимови в цілому. Однак, якщо наявності первинного фонематичного слуху достатньо для повсякденного спілкування, то його недостатньо для оволодіння читанням і письмом [4].

Л. Бартенева у своїх дослідженнях дійшла висновку, що роботу з підготовки до навчання грамоти необхідно вести за такими напрямками: розвиток мовного аналізу і синтезу, розвиток складового аналізу і синтезу та розвиток фонематичного аналізу і синтезу, який полягає у виділенні звуку на основі слова, виділення звуку з початку, середини та кінця слова, а також визначення послідовності, кількості та місця звуку в слові [1].

І. Марченко пропонує роботу з розвитку фонематичного аналізу та синтезу проводити паралельно з розвитком фонематичного сприйняття. Формування фонематичних уявлень ґрунтувалося на розвитку артикуляційних кінестезій: дошкільнята повинні були пов'язувати свої відчуття з акустичними подразниками. Роботу з розвитку фонематичного сприйняття пропонується здійснювати з урахуванням видів мовленнєвої діяльності, характеру вправ і мовленнєвого матеріалу. В основі формування звукового аналізу лежить позвукове промовляння слів з опорою на цифровий ряд [4].

О. Кивлюк зазначає, що дитина, хоча й помічає різницю в окремих звуках, але розкладання слів на звуки самотійно не здійснює. І справді, самотійно виділити останній звук у слові, кілька голосних одночасно, установити позицію заданого звуку або кількість складів дітям без допомоги дорослих дуже складно [3].

В. Матвіїв доведено, що потрібен розвиток більш високих форм фонематичного слуху, за яких діти могли б ділити слова на звуки, що їх складають, встановлювати порядок звуків у слові, тобто проводити аналіз звукової структури слова [5]. Д. Ельконін назвав ці спеціальні дії з аналізу звукової структури слів фонематичним сприйняттям.

Фонематичне сприйняття формується від року до чотирьох років, звуковий аналіз – у більш пізньому віці. Фонематичне сприйняття – це здатність розрізняти особливості та порядок звуків, щоб відтворити їх усно, звуковий

аналіз – здатність розрізняти те ж саме, щоб відтворити звуки в письмовій формі [4].

Недосконале фонематичне сприйняття, з одного боку, негативно впливає на розвиток та формування звуковимови, з іншого – гальмує, ускладнює формування навичок звукового аналізу, без яких оволодіння грамотою неможливе [5].

Н. Голуб стверджує, що чіткі фонематичні уявлення про звук можливі тільки за умови правильної його вимови. Заучування літер за неправильного відтворення назви сприяє закріпленню в дитини наявних порушень мовлення, а також гальмує засвоєння нею письмового мовлення [2].

У процесі навчання грамоти в дошкільників формуються система кодування і перекодування усного мовлення в письмове і навпаки. Перехід від однієї системи символів до іншої, від звукової мови до письмової можливий за достатнього рівня розвитку в дитини мовних здібностей, імпресивного та експресивного мовлення. Навчання грамоти базується на оволодінні операціями символізації звуків буквами та моделюванні за допомогою букв фонематичної структури слова.

Таким чином, можна зробити висновок, що серед основних напрямів системи роботи з формування звукової аналітико-синтетичної активності як передумови навчання грамоти дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення мають бути сформовані поняття: слово, речення, склад, звук, приголосний та голосний, глухий та дзвінкий, твердий і м'який звуки; уявлення про лінійну послідовність звуків у слові та про кількість звуків у слові; уміння ділити слова на склади; виокремлювати перший і останній звук у слові; підбір слів на заданий звук.

Формування звукової аналітико-синтетичної активності як передумови навчання старших дошкільників з ЗНМ дає змогу домогтися стійких результатів

під час навчання читання та письма, а також сприяє успішнішому навчанню дітей у школі.

Література:

1. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. Дефектологія. 2002. № 2. С. 32.

2. Голуб Н. М. Особливості роботи з корекції та розвитку змістовної сторони писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення та порушеннями читання та письма / Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (14 квітня 2017 р., м. Суми) / М-во освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Навчально-науковий ін-т фізичної культури, Кафедра логопедії; Управління освіти і науки Сумської міської ради; Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 53–58.

3. Кивлюк О. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі / Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2006. № 6. С. 69-72

4. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник [для студ. вищ. пед. навч. закладів. Спеціальність : Корекційна освіта (логопедія)]. Київ : Слово, 2015. 307 с.

5. Матвіїв В. І. Вплив мовлення на психічний та особистісний розвиток дітей дошкільного віку. Збірник тез доповідей IX Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів „Актуальні задачі сучасних технологій“, 25-26 листопада 2020 року. Т.: ТНТУ, 2020. Том 2. С. 182–183.

6. Новак О. М. Готовність дитини до навчання у школі як основа забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. В. 1. С. 16–25.

7. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. Київ: Актуальна освіта. Вип 1. 2004. С.7-35

8. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання (нейропсихологічний супровід): монографія. Київ: Вид. Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

9. Чередніченко Н. В. Корекція та формування звукової сторони мовлення в системі навчання рідної мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення / Логопедія. 2011. № 1. С. 87–91

Корнієнко К. С., студентка
кафедра 016 Спеціальна освіта
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

На сьогодні зумовлена зростаюча потреба у створенні ефективних методів навчання для дітей з розладами аутистичного спектру. Наочність, як важливий засіб навчання, здатна значно полегшити процес сприйняття інформації та сприяти розвитку комунікативних навичок. В умовах сучасного суспільства, де інтеграція дітей з особливими потребами стає пріоритетом, важливо знайти ефективні методи, які сприяли б розвитку їхніх соціальних і комунікативних навичок. Наочність в корекційній роботі є одним із таких методів, оскільки вона допомагає дітям зрозуміти навколишній світ, формує уявлення та підтримує їхнє навчання.

Принцип наочності є дидактичним принципом навчання, належить до основних. Його необхідність обґрунтовується діалектикою переходу від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення у процесі пізнання. Відповідно

до принципу наочності навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями, а ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів почуттів до сприйняття та переробки навчального матеріалу, що визначає характер процесу навчання. У процесі навчання дітям бажано дати можливість спостерігати, вимірювати, проводити досліди – і таким чином вести їхню відмінність від незнання до знання. Якщо немає можливості уявити реальні предмети для оперування ними під час уроків, слід наскільки можна використовувати наочні кошти: макети, моделі, малюнки тощо [1, с. 74-75].

У педагогічному словнику принцип наочності трактується як із основних принципів дидактики, за яким навчання виходить з конкретних образів, безпосередньо сприйманих учнями. Тому, під принципом наочності слід розуміти один із основних дидактичних принципів, що передбачає навчання, засноване на психічних образах, які сприймаються учнями.

Принцип наочності навчання реалізується з допомогою засобів наочності, під якими розуміються методи, з допомогою яких педагог демонструє учням об'єкт пізнання. У педагогіці виділяються такі види засобів наочності, як візуальні, аудіальні, кінестетичні та мовні. Слід навести приклади. До візуальних засобів наочності належать ілюстрації, схематичні зображення, фотографії. До аудіальних – різноманітні аудіозаписи [2, с. 11-14]. Зразки речовин, які можна досліджувати за допомогою тактильних відчуттів, належать до кінестетичних засобів наочності. До мовним засобам наочності належить словесне опис учителем, здатне викликати в школярів освіту психічного образу. Психологами встановлено, що найбільш активно в навчанні задіяні зоровий та слуховий аналізатори, тому найбільш поширені аудіовізуальні засоби наочності. З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій в освіті постійно з'являються нові способи подання навчальної інформації, які поступово входять до арсеналу педагогів-практиків [3, с. 535-538]. Однак, використовуючи навіть

нові засоби наочності, вчитель повинен завжди контролювати процес формування у правильних наочних образів, що навчаються.

Проблемне питання впровадження наочних матеріалів у корекційний процес для дітей з розладами аутистичного спектру (далі – РАС) є надзвичайно важливою і багатогранною. Ключовим аспектом є ефективне використання наочних матеріалів, які можуть суттєво покращити процес навчання і корекції. Відповідне передбачає не лише правильний вибір матеріалів, що відповідають специфіці навчальних завдань, а й створення навчального середовища, яке стимулює активну участь дітей. Таке середовище має бути адаптованим до індивідуальних потреб кожної дитини, оскільки діти з РАС можуть по-різному реагувати на візуальні стимули. Важливо, щоб наочні матеріали були інтерактивними та привабливими, сприяючи залученню дітей у навчальний процес. Вихователі повинні враховувати особливості кожної дитини, адаптуючи наочність до їхніх інтересів, рівня сприйняття та особистих потреб. До цього слід віднести використання кольорових карток, моделей, малюнків та інших візуальних засобів, які допомагають дітям краще усвідомлювати та засвоювати навчальний матеріал. Створення підтримуючого освітнього середовища, де діти відчують безпеку і комфорт, є критично важливим. Таке середовище має заохочувати дітей до активного спілкування і взаємодії, що сприяє розвитку їх соціальних навичок і емоційного інтелекту. Важливо також, щоб вихователі та спеціалісти з корекційної роботи мали необхідні знання і навички для ефективного використання наочності, а також були відкритими до змін і нових підходів у навчанні.

Отже, педагогічні умови, які сприяють використанню наочності, є вирішальними для успішної корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з РАС. Вони включають не лише матеріальну базу, а й педагогічні навички вихователів, які повинні бути готові до роботи з такими дітьми. Наочність, як засіб навчання, має величезний потенціал у підтримці розвитку дітей з РАС, але для цього необхідно продумане впровадження і регулярне оновлення методів

навчання. Таким чином, ефективність корекційної роботи багато в чому залежить від системного підходу до використання наочності в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кисла О.Ф., Довбиш А.О. Обґрунтування використання наочності в освітньому процесі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 58. Том 1. 2023. С. 73-76
2. Ключова Т. М. Реалізація принципу наочності на уроках у початковій школі засобами інформаційних технологій навчання. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 3. С.10–16
3. Романюк А. А. Використання наочності у навчальному процесі початкової школи. *Молодий вчений*. 2017. 10. С. 534-538

УДК 376.2.504.03:81-028.31-056.264

Лукачович Галина
аспірантка
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОВЕДІНКИ ЩОДО ДОВКІЛЛЯ У ВЧИТЕЛІВ- ЛОГОПЕДІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ЛЕКСИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Базові якості особистості формуються в дошкільному віці, однією з яких є екологічно-доцільна поведінка. Її формування ґрунтується, з одного боку, на сприйнятті і наслідуванні відповідної поведінки дорослих, а з іншого – залежить від здатності дитини сприймати і розуміти пояснення необхідності такої поведінки. Відповідно, постає проблема засвоєння лексики природничо-екологічного змісту та проникненні у її семантику, що є основою для формування лексико-семантичних умінь, як здатності дитини правильно добирати, поєднувати лексичні одиниці та включати їх до семантико-

граматичного контексту [1, с. 86]. Ця здатність передбачає розуміння понять і сформованість уявлень про навколишнє середовище у старших дошкільників. Для формування лексико-семантичних умінь вчителі-логопеди використовують різні засоби, а засоби екологічного виховання (ігри і матеріал природничо-екологічного змісту) є доступними, цікавими і мотивуючими для дошкільників з ЗНМ для опанування складними лексико-семантичними явищами, що опосередковано засвоєнням природничо-екологічної лексики.

Для дослідження поведінки спеціалістів щодо довкілля використано Шкалу поведінки щодо довкілля (Scale of environmental behavior [2, с.102], яка складена з 20 тверджень зі стандартними варіантами відповідей: «завжди» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ніколи» – 0 балів. За допомогою цієї шкали передбачено виявлення у респондентів особливостей використання ними електроенергії, води, товарів; здатності до екологічно відповідальної поведінки; сформованості дій щодо сортування сміття. За результатами дослідження визначено рівні поведінки щодо довкілля:

Низький рівень (0-23 б.) характеризується ресурсозатратною, неекономною поведінкою, несвідомим використанням світла, води; не врахуванням екологічних аспектів використання товарів; невмінням чи небажанням сортувати відходи, небажанням бути позитивним прикладом щодо екологічно відповідальної поведінки, несформованою громадянською позицією в сфері екологічних проблем, не зацікавленням цими питаннями загалом.

Середній рівень (24-31 б.) характеризується економною поведінкою, переважно свідомим використанням світла, води; частковим врахуванням екологічних аспектів використання товарів; вибірковістю у сортуванні відходів, бажанням бути позитивним прикладом щодо екологічно відповідальної поведінки, але неактивною громадянською позицією в сфері екологічних проблем, частковою зацікавленням цими питаннями загалом.

Високий рівень (32-40 б.) характеризується поведінкою, орієнтованою на сталий розвиток, завжди свідомим використанням світла, води; врахуванням

екологічних аспектів використання товарів; у належному і постійному сортуванні відходів, свідомим бажанням бути позитивним прикладом щодо екологічно відповідальної поведінки, сформованою активною громадянською позицією в сфері екологічних проблем, глибоким зацікавленням цими питаннями загалом.

У дослідженні взяли участь 15 вчителів-логопедів, які працюють з дітьми з ЗНМ. За результатами Шкали поведінки щодо довкілля, було виявлено, що поведінка щодо довкілля у 60% респондентів сформована на середньому рівні, 33% - на низькому рівні і лише 7% - на високому. Усі 100% респондентів завжди економлять електроенергію та воду і 86% вважають за краще купувати органічні овочі і фрукти (табл. 1, пит.1, 17,18, 20). Це свідчить про наявність сталих екологічно відповідальних звичок у повсякденному житті. 73% вчителів-

Таблиця 1

Розподіл відповідей за Шкалою поведінки щодо довкілля, у %

№ п.п	Питання Шкали поведінки щодо довкілля	завжди	іноді	ніколи
1	Я вмикаю світло та електроприлади, якими користуюся для економії електроенергії.	100		
2	Я не купую продукти в упаковці.	7	86	7
3	Коли я бачу людей, які поведуться шкідливо для навколишнього середовища, я розмовляю з ними про це.	13	80	7
4	Я докладаю зусилля, щоб зменшити споживання.	13	80	7
5	Я намагаюся бути позитивним прикладом для оточуючих щодо екологічно відповідальної поведінки.	73	27	
6	Я підтримую кандидатів на виборах, які займаються екологічними проблемами.	40	53	7
7	Коли я бачу на землі порожню алюмінієву банку, я піднімаю її.	7	86	7
8	Я кидаю сміття, наприклад газети, скляні або металеві ящики у відповідні контейнери для сміття.	80	13	7
9	Я не буду купувати продукти, які мають негативний вплив на навколишнє середовище.	7	93	
10	Я кажу, що ми можемо зробити, щоб запобігти екологічним проблемам друзям та родичам.	47	47	6
11	Я висловлюю свої погляди на екологічні проблеми, написавши лист чи звернення офіційним особам.	7	7	86
12	Я читала(в) статті в газетах і журналах про навколишнє середовище.	67	33	
13	Я купую перероблені продукти, а не дешевші.	13	80	7
14	Я пишу статті для газет про екологічні проблеми.	7		93
15	Якщо я чую або бачу екологічні порушення, я негайно повідомляю про це владу.	7	80	13
16	Я беру участь у конференціях про навколишнє середовище.	7		93
17	Я не вмикаю пральні та посудомийні машини, поки вони не заповняться.	100		

18	Я закриваю кран, коли мию руки і чищу зуби.	100		
19	Я хоча б раз на рік роблю грошові внески на екологію.	13	67	20
20	Я вважаю за краще купувати фрукти та овочі органічного сільськогосподарського виробництва.	86	14	

логопедів намагаються бути позитивним прикладом для інших у питаннях екологічно відповідальної поведінки (пит. 5); 80% завжди сортують сміття (пит. 8); 47% завжди та 47% іноді кажуть, що ми можемо зробити, щоб запобігти екологічним проблемам друзям та родичам (пит. 10); 67% респондентів іноді та 13% завжди роблять грошові внески на екологію (пит. 19); 80% іноді піднімають алюмінієву банку з землі (пит. 7); 13% завжди і 80% іноді коли бачать людей, які поведуться шкідливо для навколишнього середовища, розмовляють з ними про це (пит. 3), що свідчить про їхню готовність впливати на оточуючих через особисті дії та бесіди.

Вчителі-логопеди проявляють меншу екологічну активність, як-от написання статей для газет (93% ніколи не робили цього, пит. 14) або участь у конференціях на тему екології (93% ніколи не брали участі, пит. 16). Також 86% не пишуть звернення до офіційних осіб щодо екологічних проблем (пит. 11); 80% іноді повідомляють владу про екологічні порушення (пит. 15). Це вказує на те, що вчителі-логопеди в основному дотримуються пасивної екологічної поведінки та не залучаються до активної боротьби за екологію. Хоча 40% завжди і 53% іноді підтримують кандидатів, які займаються екологічними проблемами (пит. 6). Більшість (67%) респондентів завжди та (33%) іноді читали статті про довкілля (12), що, на нашу думку, показує, що більшість зацікавлена в екологічних питаннях, хоча рівень постійного читання все ще потребує покращення для підвищення екологічної свідомості. Лише 7% респондентів завжди уникають покупки товарів в упаковці, однак більшість (86%) іноді намагаються це робити (пит. 2). Тільки 7% вчителів-логопедів не будуть купувати продукти, які мають негативний вплив на навколишнє середовище, а 93% - іноді (пит. 9). Лише 13% учителів-логопедів завжди докладають зусилля, щоб зменшити споживання, а 80% - іноді (пит. 4). Це свідчить про часткову

свідомість щодо впливу упаковки та надмірного споживання на довкілля. Аналогічно, 80% іноді купують перероблені продукти, але тільки 13% роблять це завжди (пит. 13).

Отже, екологічна активність вчителів-логопедів залишається низькою, але вони здебільшого дотримуються екологічно відповідальної поведінки у повсякденному житті, що, на нашу думку, підвищує ефективність формування лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання у дошкільників з ЗНМ.

Список використаних джерел:

1. Мілевська О. П. Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць ХДУ*. 2017. Вип. 78(2). С. 86–90.

2. Alemari K. S. M. Determination of Environmental Literacy Levels of University Students Studying in Northern Cyprus (Master Thesis). Near East University. 2016. URL: <http://docs.neu.edu.tr/library/6505646652.pdf>

Михальченко Наталія

проректор з науково-педагогічної роботи
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського
м.Миколаїв, Україна

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА У РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів, спрямованої на розвиток у них психологічної

компетентності, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної науково-педагогічної діяльності в умовах реалізації всіх напрямків процесу.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійної компетентності викладача постійно привертає до себе увагу і деякі науковці розглядали її окремі аспекти (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, І.Д.Бех, В.С.Біблер, І.А.Зязюн, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, В.Д.Шадріков).

Крім того, теорію і експериментальні дослідження саме педагогічного колективу розвивали такі автори, як О.В.Петровський, В.В.Шпалінський, Г.М.Андрєєва, А.І.Донцов, Л.І.Уманський, Н.Н.Обозов.

Науково-педагогічна діяльність на ниві вищої освіти є важливою і потрібною. Саме через освіту формується особистість, майбутнє держави та її культури. Процес навчання – це зворотній процес, процес постійної взаємодії між науково-педагогічним працівником та здобувачем вищої освіти. В умовах сьогодення якість цього процесу залежить від рівня готовності і викладача, і студента до співпраці.

Великого значення набуває саме психологічна культура викладача, яка визначає його психологічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, здатність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм вивчення і розвитку індивідуальності сучасного студента.

Сучасний етап розвитку суспільства, який характеризується автоматизацією майже усіх сфер професійної діяльності, запровадженням нових технологій, народженням парадигм та концепцій, зумовлює появу двох зустрічних тенденцій розвитку ринку праці та професійного простору в цілому: з одного боку, можна сказати про переорієнтацію, заміну монопрофесіоналізму на поліпрофесіоналізм; з іншого – спеціальні технології передбачають наявність вузькоспрямованих спеціалістів так званого „закритого світу”.

Звичайно, таке протиставлення привносить певні коливання і у сферу професійної самосвідомості - зміщуються профілі спеціалістів, а відтак професійні та особистісні якості набувають нового змісту. Зазначені процеси природно не можуть не відобразитися на професійній самооцінці, оскільки значних змін зазнають самі еталони та критерії оцінки фаховості.

У психологічній літературі з проблем юності простежуються різні підходи до з'ясування вікових меж, основних суперечностей і новоутворень цього віку. Більшість дослідників обмежує зрілу юність періодом від 18 до 20 років [2;3;5;7].

В цьому віці молода людина мусить самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самоутверджуватись у професійній діяльності.

Вибір професії та навчання у вищій школі свідчать про професійне самовизначення людини [6,с.258]. Це дуже непростий і важливий етап, оскільки від правильного вибору професії залежить майбутнє людини, її самореалізація, задоволеність життям. Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Якщо головним для неї є суспільний престиж, визнання, то професію вона обирає, орієнтуючись на існуючу в суспільстві моду щодо професій. При виборі професії зважають і на соціальні, матеріальні вигоди (соціальний статус, заробітну плату, пільги та ін.).

Нерідко професійний вибір є результатом пасивної згоди з бажанням батьків або романтичного, некритичного інтересу до певної професії. Цілком імовірно, що такий вибір може спричинити у майбутньому глибокі розчарування, спонукати людину до пошуків себе у професії, стримувати її соціальний та особистісний розвиток. З огляду на це важливо, щоб професійне самовизначення відбувалося свідомо, на основі всебічного врахування уподобань, здібностей, можливостей особистості, відповідності їх вимогам спеціальності, що обирається.

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення [6,с.258]. Воно полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними вміннями. В зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію.

Самоактуалізація, реалізація професіоналізму, орієнтація на успішність роботи зі студентами не може бути здійснена поза колективної роботи викладача, його спілкування і взаємодії як зі студентами, так і з колегами.

Важливу прийнятті рішень про кар'єру відіграє соціально-психологічний реалізм — здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання [6,с.260]. Впливають на рішення про кар'єру і такі психологічні утворення, як концепція свого життя і Я-концепція. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів.

Сьогодні виникла нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підростаючою особистістю досвідом здійснення самоперетворювальних змін, саморозвитку, що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості.

На основі розвитку рефлексивних складових особистості формується уявлення про своє „Я”. Вагому роль у формуванні „Я” суб'єкта відіграє механізм ідентифікації як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, групою людей, образом чи символом.

У розумінні іншої людини важливу роль відіграє ступінь розвитку уяви, що дає нам змогу подумки посісти місце партнера по спілкуванню. Вміння бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера має назву рефлексії. Здатність до рефлексії формується в суб'єкта міжособистісного розуміння поступово і розвинена в різних людей неоднаково. Особистісна рефлексія – заглиблення у світ власних вчинків, почуттів, переживань, співвіднесення з навколишньою дійсністю [6,с.243]. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

Розвиток власних якостей дасть змогу сформувати справжню освічену особистість, який характеризується позитивною „Я-концепцією” професіонала та високим рівнем розвитку особистісної рефлексії. Зріла юність може оперувати гіпотетичними твердженнями, уявленнями, які фігурують тільки у думках, незалежно від можливості їх конкретно перевірити. Такі когнітивні орієнтації задовольняють потребу юної людини щодо формування змісту ідентичності, оскільки з-поміж багатьох можливих та уявних зв'язків вона повинна обирати завжди конкретні. Ці її вибори стосуються особистісних, професійних, сексуальних та ідеологічних обов'язків.

Таким чином, психологічна культура викладача та професійні міжособистісні відносини будуть спрямовані на розвиток рефлексії особистості корекційного педагога та професійну самосвідомість майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. К.: Прогноз, 2001. 416с.
3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.

4. Михальченко Н.В. Вплив педагогічної діяльності вчителя на розвиток патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції /Науковий потенціал світу 2004/ Том 53/ Психолого-виховні проблеми розвитку особистості в сучасних умовах. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. С.33-36.

5. Прядко Н. О. Проблема психологічної готовності вчителя до професійної діяльності // Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції „Науковий потенціал світу 2004”. Том 53. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. 62с.

6. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М, 1996. 364с.

УДК: 373:376-053.2-056.263

Мостовий Любомир

Аспірант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ТА МОВЛЕННЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

На сьогоднішній день кількість осіб з порушенням слуху та мовлення в Україні стрімко зростає. Тому постійний розвиток науково-педагогічної області, яка зосереджується на теорії та практиці освіти для осіб з особливостями слухового і мовленнєвого розвитку, є очевидною та необхідністю. Сурдопедагогіка і логопедія є складовою частиною спеціальної педагогіки, що являє собою систему наукових знань про освіту осіб з порушеннями слуху та мовлення [3].

Теорія і практика навчання осіб із порушеннями слуху та мовлення в Україні мають довгу історію розвитку, яка триває близько двох століть. Історія зародження й поширення освіти для глухих знайшла відображення в наукових дослідженнях, монографіях, підручниках і посібниках (М. Ярмаченко, В. Шевченко та інші). Ґрунтовні дослідження історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку сурдопедагогіки висвітлені в численних наукових працях українських вчених (В. Бондар, Т. Єжова, В. Засенко, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, Л. Одинченко, О. Таранченко, М. Ярмаченко, В. Шевченко та інші).

На даний час, загальноосвітні заклади з інклюзивною формою навчання є оптимальним середовищем для навчання дітей з порушеннями слуху і мовлення, проте необхідний індивідуальний підхід до кожної дитини. Більшість дітей, які втратили слух після того, як вже оволоділи мовою, демонструють високу ефективність реабілітації [4, с. 104].

Сучасний фахівець має добре розуміти різноманітні варіанти розвитку дітей з порушеннями слуху та мовлення. Він повинен бути компетентним у педагогічній діагностиці та вміннях використовувати результати обстеження для визначення освітніх потреб, постановки корекційних завдань та розробки індивідуальних програм. Проте, досі не визначено всі необхідні професійні компетенції для цієї роботи, не описані умови і не створені сучасні технологічні інструменти для їх надійного формування [2].

Професія сурдопедагога та логопеда вимагає від людини особливих якостей і здібностей, які є необхідними для успішної реалізації педагогічного процесу та досягнення високого рівня професійної компетентності. Професійна компетентність сурдопедагога і логопеда включає в себе особистісні можливості, які дозволяють йому ефективно здійснювати свої педагогічні функції. Комплекс цих якостей та здібностей часто об'єднується в поняття професіограми, яка має враховувати вимоги часу і конкретного суспільства.

Робота фахівця, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, вимагає додаткових якостей і навичок. Сурдопедагоги та логопеди повинні мати високий рівень моральних якостей, педагогічну майстерність, а також здатність до творчого підходу в роботі. Особлива увага приділяється їхнім професійним та особистісним якостям, оскільки вони часто стають зразком для наслідування своїми учнями [1, с. 154].

Професійна компетентність сурдопедагога та логопеда є багатогранною і включає в себе не лише професійні знання та навички, але й високі моральні якості, здатність до творчого підходу та постійного професійного вдосконалення. Особистість педагога є центральним фактором у корекційно-виховній роботі, що визначає успішність навчання і соціалізації дітей з особливими потребами.

У професії фахівця, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема які мають порушення слуху та мовлення, дуже важливою є наявність певних особистісних і професійних якостей, визначених суспільним запитом та чинною юридичною базою, зокрема Концепцією Нової української школи (НУШ). НУШ вимагає від учителя творчості, відповідальності, здатності до вираження власної фахової думки, доброзичливості, взаємоповаги і слугує прикладом для учнів [5, с. 87].

Основними напрямками корекційної підтримки зі сторони сурдопедагога та логопеда на сьогодні є: подолання порушень вимовної сторони мови та її граматичного оформлення, розвиток слухового сприйняття, діалогічного та монологічного мовлення, контроль за успішністю дитини із загальноосвітніх предметів, надання допомоги у разі виникнення труднощів засвоєння навчальної програми. Розробка змісту корекційних занять, підбір лексико-граматичного матеріалу який проводиться з опорою на тематичне планування фахівця класу з інклюзивною формою навчання та у безпосередньому взаємозв'язку із загальноосвітніми предметами [6, с. 21].

Особливе місце в процесі супроводу дитини з ООП займає робота з батьками. Батьки відвідують корекційні та консультативні заняття із сурдопедагогом та/або логопедом. Фахівці складають рекомендації для батьків з питань навчання та виховання дитини. Дуже важливо виключити дублююче навчання, коли дитина приходить на урок із уже вивченим вдома матеріалом. У тому випадку, якщо такий варіант є єдиним можливим для успішного навчання, постає питання про доцільність перебування дитини в закладі освіти. Корисніше для даного учня може бути організація спільної з дітьми позакласної діяльності, участь у святах і спортивних заходах при наданні постійної корекційної допомоги [5, с. 82].

Таким чином, успішний педагогічний супровід дітей з порушенням слуху та мовлення в загальноосвітніх навчальних закладах є важливим елементом забезпечення їхнього повноцінного розвитку і соціалізації. Спеціалізовані програми та індивідуальні підходи, розроблені з урахуванням особливостей навчання таких дітей, сприяють ефективній інтеграції в навчальний процес і покращують їхні освітні результати. Основними аспектами педагогічного супроводу є: адаптація навчальних матеріалів, використання сучасних технологій, таких як сурдопереклад і альтернативні комунікаційні засоби, а також забезпечення тісної співпраці між вчителями, батьками та фахівцями. Комплексний підхід до педагогічного супроводу дітей з порушенням слуху та мовлення вимагає постійного удосконалення знань і навичок педагогів, а також ресурсного забезпечення, щоб забезпечити успішне навчання та розвиток таких дітей.

Список використаних джерел

1. Кагал А.П., Кагал Т.О., Кагал Є.Т., Кагал О.Т. (2006). Методика реабілітації глухої дитини під керівництвом сурдопедагога: Четвертий рік навчання: Посібник. Київ. Логос. 154 с.
2. Кульбіда, С. В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Київ. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/732662/>

3. Кульбіда, С. В., Литовченко, С. В., Жук, В. В., & Литвинова, В. В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/724437/>

4. Ростунов О.Т., (2013). Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків. Київ. 104 с.

5. Супрун, М. О., & Шевченко, В. М. (2018). Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.). Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 травня 2018 р., м. Київ). 82-87.

6. Федоренко О.Ф. (2015). Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд..пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» Київ. 21 с.

УДК 376-056.264-053.5:028.8

Пахомова Наталія Георгіївна

Доктор педагогічних наук, професор

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Полтава, Україна

Демідова Наталія Юріївна

Магістрантка

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Полтава, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ БІБЛІОТЕРАПІЇ ПРИ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Відповідно до сучасних досліджень, бібліотерапія є методом психотерапевтичного впливу, що використовує засоби літератури для покращення психоемоційного стану і повноцінного розвитку особистості людини. Найбільшого поширення цей напрямок набув серед діяльності бібліотекарів, психотерапевтів, психологів, проте останнім часом і серед

педагогів. Таку тенденцію можна пояснити через значну роль книги у навчанні та вихованні дитини. Зокрема В. Сухомлинський у своїх працях вважав літературу можливістю вплинути на світогляд та самооцінку [4, с. 45-51]. Це є надзвичайно важливим у роботі з молодшими школярами із заїканням, адже у цьому віці виникає бажання до рефлексії як передумови формування самооцінки [3, с. 158-159]. Окрім цього бібліотерапія має такі позитивні впливи на особистість дитини:

- зняття фокусу з негативних переживань. Під час прочитання цікавої історії виникає певне «занурення» в неї, що дозволяє відволіктися від життєвих складнощів і зменшити психологічну напругу.

- зміна погляду на життя. Часто діти фокусуються на негативних подіях, випускаючи позитивні. А деякі сюжети дозволяють побачити світ очима іншої людини, що здатне змінити і власний світогляд.

- пошук дієвих прийомів поведінки. Дитина цього віку ще не має достатньо життєвого досвіду для вирішення багатьох складних ситуацій, а в книгах є описи різних подій, які допоможуть обрати правильний шлях [6, с. 17].

- покращення стану мовлення. У логопедичній корекції активно застосовуються різні готові літературні твори та створюються дитиною власні, тому впровадження бібліотерапевтичних текстів та спеціально підібраної літератури зовсім непомітно впишеться в звичну корекційну роботу.

- підвищення успішності у школі. Вміння читати є основою навчання, і активне використання книги в корекційній роботі здатне підвищити інтерес до цього, та удосконалити.

Проте варто зазначити, що робота з дітьми із порушеннями мовлення вимагає ретельного підбору прийомів, форм, засобів роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей. Відповідно до цього можемо виділити наступні принципи організації корекційного процесу з використанням бібліотерапії:

- принцип особистісного підходу. При плануванні та проведенні занять, необхідно враховувати, що кожен учень є особливим і неповторним. Тому варто правильно підібрати методи роботи, що будуть відповідати потребам кожної дитини з групи. І під час роботи важливо відслідковувати і відзначати діяльність всіх дітей, щоб не допустити в учня відчуття «непотрібності».

- принцип заохочення до творчого вираження. Для дитини важливою умовою всебічного розвитку є забезпечення можливості творити. Саме через творчість можна проявити свої почуття, непрямо розповісти про власні переживання, що є важливим якраз для учня із заїканням. Тому під час планування роботи в кожному занятті необхідно виділити час на творчі завдання.

- принцип позитивного оцінювання. Бібліотерапевтична робота відрізняється від звичайного уроку літературного читання якраз тим, що позитивно оцінюється будь-який результат діяльності. Дотримання цього принципу дозволяє змотивувати дитину із заїканням до взаємодії з групою та логопедом, і підвищує віру у власні сили [2, с. 127].

- принцип послідовності. Важливо спланувати роботу так, щоб завдання для учнів були спочатку простими і вже поступово ускладнювалися, задля збереження їхнього інтересу до виконання, адже найчастіше занадто прості чи складні завдання просто ігноруються дітьми.

- принцип системності. Необхідно підбирати такі форми і методи роботи, що будуть спрямовані на розвиток різних компонентів мовлення, адже найчастіше порушення одного з них несе за собою недостатній розвиток інших.

- принцип комплексності. Діти із заїканням у більшості випадків потребують не лише логопедичної роботи, а й методів медичного та психотерапевтичного впливу. Тому при побудові корекційної роботи варто це врахувати.

- принцип доступності. Всі матеріали та завдання мають бути підібрані так, щоб бути зрозумілими та цікавими. Для цього варто враховувати особливості

обраної категорії дітей. Зокрема для молодшого шкільного віку доцільним є використання невеликих за обсягом літературних творів та з відомими їм словами, термінами.

- принцип активності. Під час роботи дитина має бути залученою до всіх видів роботи, бути змотивованою проявляти ініціативу і мати бажання взаємодіяти, адже саме це є запорукою успіху корекційного процесу.

- принцип науковості. Планування занять, підбір методів і засобів роботи має спиратися лише на перевірені наукові дослідження та факти.

- принцип діяльнісного підходу. Як було вище зазначено, молодший шкільний вік є переходом від ігрової до навчальної діяльності, що варто врахувати при підборі методів роботи [1, с. 6].

Підсумовуючи вищесказане, слід сказати, що використання бібліотерапії у роботі з учнями із заїканням позитивно вплинути на різні сфери їхнього розвитку. Зокрема, покращується не лише стан мовлення, а й психічних процесів та самооцінки. Врахування індивідуальних та вікових особливостей обраної категорії дітей дозволить організувати успішний корекційний процес.

Список використаних джерел

1. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: Навчально-методичний посібник. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2016. 123 с.

2. Заїчко А. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до використання бібліотерапевтичних технік у професійній діяльності. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. *Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка* ; гол. ред. М. І. Степаненко. Полтава, 2016. Вип. 18. С. 123–130. (Педагогічні науки). URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7693>.

3. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с

4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ: Радянська школа, 1988. 304 с.

5. Федій О. А., Заїчко А. С. Методика використання засобів бібліотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи: навч.-метод. посіб. для вчителів початкової школи, студ. та магістрантів спец. "Початкова освіта" / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2015. 74 с.

УДК 376-056.264:004

Пахомова Наталія Георгіївна

доктор педагогічних наук, професор, директор
Навчально-наукового інституту спеціальної та
інклюзивної освіти.

Йовенко Владислава (м. Полтава),

магістрантка спеціальності

016.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ КОРЕКЦІЇ ДИСТГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Інноваційні технології належать до числа ефективних засобів навчання і все частіше застосовуються у спеціальній педагогіці. В останні роки ведеться дискусія про зміст, форми, методи спеціального навчання та характері професійного мислення фахівців. Кожна нова задача розвитку навчання трансформується у проблеми методу, розробки обхідних шляхів навчання, які дозволяли б досягти максимально можливих успіхів у розвитку дитини з порушеннями писемного мовлення (Н. Пахмова, Л. Тенчер, В. Тарасун, О. Олефір, Н. Чередніченко та ін.).

Оскільки у дітей з порушеннями писемного мовлення дуже часто формується напруга, страх письма, а також небажання удосконалювати навички читання, заняття на комп'ютері частково знімають ці проблеми, не перетворюючи заняття в нескінченний процес письма і переписування. Робота на

комп'ютері різноманітна і приваблива, тому викликає позитивний емоційний настрій, що може стати запорукою успіху.

Використання інноваційних технологій, зокрема, комп'ютерних, безсумнівно, допомагає мотивувати дитину до важкої для неї роботи над побудовою тексту, перенести акцент в роботі з рутинних процесів переписування власних творів на їх осмислене редагування, забезпечити значно більший, ніж у традиційному навчанні, досвід експериментування з мовним матеріалом. Але також необхідно враховувати і негативні моменти при роботі з комп'ютером. З обережністю слід вирішувати питання про комп'ютерні заняття, якщо у дитини є невротичні розлади, судомні стани, порушення зору, оскільки комп'ютер може вплинути на стан здоров'я та погіршити його.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій при корекції дисграфії реалізуються через такі *напрямки*:

- урахування психологічного й фізіологічного впливу на організм учня;
- використання спеціальних методик пропедевтики мовленнєвих порушень;
- запобігання та попередження виникнення порушень письма;
- використання комплексу оздоровчих заходів з метою розвитку дрібної моторики;
- використання технологій з метою подолання стресів, тривожності, агресивності, озлобленості, рутинності.

Важливо зацікавити дитину так, щоб їй самій захотілося брати участь у процесі логокорекції. А для цього заняття мають бути не нудними уроками, а цікавою грою. Комп'ютерні ігри «Вчимося говорити правильно», «Домашній логопед», а так само авторські ігри, презентації, запобігають втомі, підтримують у дітей з дисграфією пізнавальну активність, підвищують ефективність логопедичної роботи в цілому.

У результаті впровадження в корекційну роботу ІКТ можна очікувати такі результати:

1. Підвищення ефективності процесу навчання.
2. Активізація пізнавальної діяльності дітей.
3. Підвищення рівня професійної майстерності педагогів.
4. Виявлення рівня психолого-педагогічної компетенції батьків.
5. Створення єдиного інформаційного середовища.
6. Створення активної, працездатної системи підтримки сімейного виховання, через використання інформаційно – комп'ютерних технологій.
7. Забезпечення активної участі батьків у освітньо-виховному процесі.
8. Підвищення педагогічної культури членів родин вихованців.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в корекційному навчанні дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з дисграфією та значно підвищити ефективність будь-якої діяльності. Застосування комп'ютерів, мультимедійних та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовується для підвищення мотивації дітей, збільшення інтересу до самого процесу виконання завдання.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. М. Науково–теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Збірник наукових праць «Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2012. № 21. С. 54–62.
2. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Збірник наукових праць «Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2017. № 34. С. 24–32.
3. Олефір О. І. Корекція лексичних умінь у молодших школярів із порушеннями мовлення на уроках читання в умовах інклюзії. *Збірник наукових праць «Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету»*. 2022. №. 1. С.302–315.

4. Олефір О. І. Напрямки попередження виникнення порушень письма у дітей. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Чинники оцінювання якісних досліджень Проектування суспільних та гуманітарних досліджень : колективна монографія; за наук. ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Т. 7. Конін – Ужгород – Перемишль: Посвіт, 2022. С.137–145.

УДК:376

Притиковська Світлана Дмитрівна,

доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти і реабілітації
ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського»
м. Одеса

Довганич Ольга Іванівна,

здобувачка вищої освіти
за другим (магістерським) рівнем
за спеціальністю 016
Спеціальна освіта (Логопедія)
ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського»
м. Одеса

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ТЕОРІЙ ГОЛОСОУТВОРЕННЯ

У науково-методичній літературі проблеми голосоутворення досліджувалися у різних аспектах: виокремлення методик постановки голосу з використанням знань фізіології співацького процесу (Є. Алмазова, Л. Дмитрієв, А. Менабені, В. Морозов, О. Ростоцьки, Р. Юссон), ґрунтовні роботи систематизації механізмів голосоутворення (О. Маруфенко, Г. Малина, Дж.Перелло, С. Таптапова, Феррейн, М. Шеремет, Р. Юссон), окреслення вікових особливостей голосу (Ю. Василенко, А. Менабені, О. Ростоцький).

Під час ознайомлення з вітчизняною та зарубіжною літературою про механізми утворення голосу гортанню і її функції, які споріднюють мовлення з диханням, ми маємо можливість зрозуміло дзеркально відобразити три автономні теорії голосоутворення, які впливають одна на одну і обґрунтовують усі процеси звукоутворення.

Метою тез є поєднання світової думки про суцільне явище голосоутворення, описати теорії голосоутворення, визначити наявність парадоксів кожного твердження, дослідити еволюцію наукових теорій. Окреслити певні властивості роботи голосоутворюючих органів, чуттєво оцінити наукові факти і раціонально надати висновок глобального твердження наукових статей і доповідей.

Послідовність виникнення теорій відображує розвиток науки та техніки у всесвіті.

Спочатку виникла міоеластична теорія Феррейна у 1741 році. Явище було розглянуто елементарно і двісті років чекало на новий огляд наукової проблеми.

Нарешті, у 1962 році Рауль Юссон, найталановитіший оперний співак, який володів уявленням про сутність процесу голосоутворення, дослідив явище такою мірою, що цей здобуток науковця має практичне використання до сьогодні. У процесі поєднання практики та досвіду у дослідника виникає абстрактне мислення про нейрохронаксічну теорію (1962 рік), яка має протиріччя із загальноновизнаною класичною міоеластичною теорією фонації Феррейна (1741 рік). Історичні дані свідчать, що механічна теорія фонації Феррейна вичерпала пізнавальні можливості голосоутворення і не пояснює усіх логічних міркувань у періоді існування. Беззаперечно, мають послідовну аргументацію і є ґрунтовними для розв'язання наукової проблеми голоутворення дослідження Юссона.

Протиріччя є базовою аргументацією для розгортання теоретичної системи коливання голосових складок без підкладового тиску повітря завдяки дослідом Галлі та Кривоса у 1957 році. Вони досліджували коливання голосових складок без підкладового тиску повітря. Спостереження проводилися за хворою жінкою, яка мала паралічі деяких м'язів гортані, які забезпечували розкриття зв'язок і відкриття голосової щілини. Жінка дихала через висувну гумову трубку, вставлену в розсічену трахею. Доведено, що у хворі збережений нормальний голос у випадку порушення дихального тракту. Трубка із трахеї відводила повітря узагалі і ліквідувала таким чином підкладовий тиск. Звук у досліді зникав без подачі повітряного тиску, проте можна було спостерігати коливання голосових м'язів. Дослід пояснював причину збудження коливання голосових зв'язок у людей з розладами ЦНС і неможливість коливань складок без підкладового тиску людей зі здоровою функцією гортані.

Для усунення парадоксів, що виникають всередині наукових теорій, вищезазначені науковці перші пристосували поняття «синкenezія», тобто алгоритм співпраці двох або кількох органів в одному напрямку. Дослідники обґрунтувати та ствердили об'єднання виникнення коливань голосових зв'язок з початком видиху у дорослих людей. Цей функціональний зв'язок, мабуть, встановлюється з дитинства і перетворюється в стійкий рефлекс. У 1958 році за допомогою метода Ф. Фабра було підтверджено коливання голосових зв'язок без підкладового тиску повітря за допомогою осцилографа. Винахідники зафіксували явище дисоціації звукоутворення і коливань голосових зв'язок.

Феноменологія окреслених теорій полягає у співвідношенні суб'єктивного і об'єктивного пізнання процесу голосоутворення. Під час дихання ми можемо самостійно відчувати міоеластичні властивості коливань голосових складок. Теоретично Феррейн у 1741 році окреслив механізм голосоутворення як пасивне коливання зв'язок завдяки своїй пружності та дії підкладового тиску повітря.

В основі ідеї Юссона знаходилася хронаксиметрія – об'єктивний метод вимірювання збудливості нервової і м'язової тканин. Відповідно до положень теорії механізм коливань голосових зв'язок під час фонації виглядає як збудження, що йдуть до зв'язок по нижньогортанному нерву від центральних відділів нервової системи і викликають відкриття голосної щілини і точно відповідає частоті основного тону звуку, які породжує гортань.

Р. Юссон об'єктивно оцінив у своїх дослідженнях праці: з фізіології фонаційних функцій гортані К. Гьотлера; досліди А. Мулонга (Париж, 1952-1953) з тривалості імпульсів нижньогортанного нерва; досліди Е. Корабефа і Р. Гайяра (1955) про фізіологічні особливості властивостей нижньогортанного нерва; електроміографічні досліди Ж. Портмана (Париж, 1954—1957) про реакцію голосових зв'язок на рухові імпульси нижньогортанного нерва; дослід Олени Кромпотич (1956-1958) про анатомію і гістологію правого і лівого нижньогортанного нервів; дослідження коливань голосових зв'язок методом Ф. Фабр (1957).

Р. Юссон обґрунтував методи вокальної педагогіки. Дослідник розглянув проблему функціонування ротоглоткової порожнини. Акустико-фізіологічні механізми голосоутворення дослідник сформулював у відповідності до «теорії рупора» та використання математичного поняття «імпеданс».

Наприкінці ми хочемо розглянути ще одну теорію фонації Дж.Пірелло 1962 року. На думку М. Шеремет при огляді цієї теорії мускулатура бере участь у фонації завдяки своїй еластичності. Вібрацією голосової складки виглядає «як хвилеподібне ковзання слизової оболонки, яка вкриває складку». Ми можемо зробити висновок, що голосоутворення порушується до відповідності захворювань гортані.

Висновки. Усі ланки цього питання потребують узагальнення. Огляд науково - теоретичних засад послідовно поєднал протилежності в єдину систему механізму голосоутворення. Феномен кожного явища існує за допомогою

органів чуття, тому вчення про сам орган чуття – голос, яким наділена людина, виявляє розвиток самого мислення людства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Логопедія/ Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К.Шеремет.Київ: : Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
2. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011. 640 с.
3. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку/ Алла Богуш, Наталія Маліновська. Підручник для учнів педагогічних коледжів спеціальності 012 Дошкільна освіта.Київ: Видавничий Дім «Слово», 2021.336 с.

УДК:376

Притиковська Світлана Дмитрівна

доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти і реабілітації
ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського»
м. Одеса

Терпан Оксана Іллівна

здобувачка вищої освіти
за другим (магістерським) рівнем
за спеціальністю 016
Спеціальна освіта (Логопедія)
ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського»
м. Одеса

КОРЕКЦІЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з найбільш поширених специфічних труднощів у навчанні є дислексія. Це порушення не лише впливає на весь процес навчання, а й знижує самооцінку дитини, впливає на її емоційний стан.

За статистичними даними, наведеними фахівцями, дітей із дислексією шкільного віку в США майже 13%, а у всьому світі понад 10% [4]. Це зумовлює необхідність у детальному вивченні цього питання, та збільшення кількості досліджень, дидактичних та методичних матеріалів з обраної проблематики.

Дислексію в системі порушень писемного мовлення розглядали українські дослідники такі як І. Данілавичюте, В. Ільяна, Т. Левіт, В. Тарасун, Н.Чередніченко, М. Шеремет. Цьому питанню також присвячували свої роботи закордонні спеціалісти, такі як R. D. Davis, G. Reid, W. P. Morgan, R. L. Peterson, V. F. Pennington та ін.

На сьогодні сформувалося декілька підходів, які розглядають дислексію з огляду на різні фактори. Це клініко-психологічний, психолінгвістичний, психофізіологічний та педагогічний підходи. Педагогічний підхід є найбільш поширеним в Україні та розглядає дислексію як наслідок недорозвитку вищих психічних функцій, які лежать в основі навички читання, при цьому інтелект та сенсорні системи не є порушеними [2]. Якщо у дитини наявні інтелектуальні порушення, або порушення зору та/або слуху, такі порушення читання класифікують як неспецифічні порушення читання, адже вони формуються як вторинне порушення.

Для дислексії характерні стійкі, повторювані помилки під час читання. Це можуть бути заміни графічно схожих літер, пропуски букв та складів, помилкове вгадування закінчень слів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, недочитування, спотворення складової структури слова тощо.

Дослідники виокремлюють шість форм дислексії, залежно від психічних функцій які є порушеними.

- Фонематичній формі притаманна заміна звуків що схожі за акустико-артикуляційними ознаками, наприклад глухі замінюються дзвінкими, шиплячі –

свистячими тощо. Також може спостерігатися побуквене читання та порушення складової структури;

- При семантичній формі можна спостерігати правильну техніку читання, але порушене розуміння прочитаного.
- Аграматичній формі властиві неправильні прочитання відмінкових закінчень, узгодження слів за часами, родами тощо. Тобто недорозвинення граматичної сторони мовлення;
- При мнестичній дислексії спостерігаються складнощі у запам'ятовуванні літер, тобто порушується асоціація між літерою і звуком.
- Оптична дислексія проявляється у замінах звуків схожих оптично. Це можуть бути літери Л-М, Р-Ь, П-Т, З-В тощо. Частим проявом оптичної дислексії є також дзеркальне читання, тобто справа наліво, а також втрата рядочка при читанні, та пропуск рядочків.
- Тактильна дислексія проявляється у змішуванні тактильно схожих літер при читанні шрифтом Брайля. Вона властива людям із порушенням зору [1].

Варто зазначити, що вкрай рідко можна зустріти якусь одну форму дислексії, частіше декілька форм поєднуються між собою. Розуміння процесів, що є порушеними при кожній формі дислексії дає можливість зрозуміти, на що саме в першу чергу необхідно впливати під час корекції.

Дітям із дислексією важко опанувати абетку звичним для усіх способом, з ними варто використовувати методи, що залучатимуть якомога більше сенсорних систем. Такий підхід у навчанні називається мультисенсорним, він забезпечує надходження інформації з різних каналів сприйняття.

Отже, вивчення літер виходячи з цього підходу може здійснюватися через:

- ліплення з глини або пластиліну як у методі Дейвіса [3];

- вивчення літер, що виконані з різних за текстурою матеріалів;
- різноманітні сенсорні коробки, в яких дитина шукатиме літери;
- використання зорових образів у вигляді картинок, які починаються на заданий звук. Наприклад це може бути літера «К» зображена у вигляді кактуса;
- викладання літер із природного матеріалу, маленьких предметів, камінців, з конструктора;
- викладання літер з їжі;
- пошук літер серед звичайних предметів, картинок;
- розмальовки тощо.

Такі методи ефективно працюють у системі корекції мнестичної та оптичної дислексії.

Також для корекції цих форм дислексії варто підбирати вправи, що розвиватимуть зоровий гнозис, наприклад лабіринти, пошуки відмінностей на картинках, роздивляння накладених зображень, літер, пошук захованих літер на картинках, коректурні проби.

При фонематичній дислексії в першу чергу слід впливати на фонематичні процеси. Це можуть бути такі вправи як:

- «впіймай слово», «впіймай склад», «впіймай звук», де дитині пропонується плеснути в долоні, коли вона почує заданий звук, склад або слово;
- з'ясувати де звук у слові, на початку, всередині чи вкінці;
- назвати який звук перший та який останній у слові;
- згадати слово на заданий звук;

- вправи на диференціацію фонетично схожих звуків. Наприклад на листочку із картинками що містять звуки П – Б слова зі звуком П обводити, а зі звуком Б підкреслювати;

При аграматичній формі дислексії корекційна робота спрямована на вдосконалення лексико-граматичної сторони мовлення. Це можуть бути такі вправи:

- поєднання прикметників з іменниками (жовте, жовта, жовтий та сонце, кофтина, банан);
- виправлення помилок у неправильних словосполученнях (зелений трава, весела хлопчик, яскравий сонце);
- вправи на словотвір (сік з яблука який? – яблучний);
- вставляння пропущених закінчень у слова тощо.

Для корекції семантичної форми дислексії доцільно використовувати вправи що сприятимуть розвитку пам'яті:

- вправи «що зникло», «що з'явилося», де необхідно запам'ятати спочатку картинки, згодом написані слова;
- «ланцюжок зі слів»;
- запам'ятовування певної послідовності слів та відтворення її;
- перекази текстів, де дорослий спочатку читає, а дитина потім відтворює почуте;
- поєднати слово із відповідним зображенням;
- поділити речення що написано без пробілів на слова;

Окрім цього доведена користь нейро вправ спрямованих на міжпівкульну взаємодію. Це може бути:

- малювання обома руками одночасно;
- розвиток кистьового та пальцевого праксису одночасним та почерговим показом жестів обома руками;
- вправи на загальну моторику, де потрібно відтворити задану позу;
- «поплескати-погладити», де необхідно однією рукою гладити живіт, а іншою легенько плескати по голові тощо.

Таким чином, корекція дислексії має охоплювати багато аспектів та виходити з форми порушення. Корекційна робота має починатися якомога раніше, для найбільш вдалого результату. Така робота є необхідною для того, щоб діти із дислексією мали змогу повноцінно опанувати навчальну програму у школі й надалі.

Список використаних джерел:

4. Ільяна В. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 158 с.
5. Логопедія / ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид. Київ : Вид. дім "Слово", 2015. 776 с.
6. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія / Тихонова К.С. – Харків: Ранок, 2021 – 152 с.
7. Dyslexia / ed. by Jonathan Glazzard, Samuel Stones. London, United Kingdom, 2021.

Регада К. В.
Вчитель-логопед, викладач кафедри 016 Спеціальна освіта
Бажміна О. Ю.
Вчитель початкових класів, сурдопедагог
МНУ ім. В.О. Сухомлинського
Україна, Миколаїв

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТА ВЕРБАЛІЗАЦІЇ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОГО ДОВСВІДУ У ДІТЕЙ

Відомо, що структурними одиницями процесу сприйняття є перцептивні дії. Ці дії сприяють перетворенню сенсорної інформації, в процесі чого формується образ відповідний до предметного світу. Для того, щоб суб'єктивний образ був проаналізований, сприйнятий та співставлений, необхідно порівняти його з відповідним еталоном, який зберігається в довгостроковій пам'яті. Формування образу та його впізнання – це неподільні складові сенсорно-перцептивного процесу. Властивості всіх предметів сприймаються як різні види та поєднання вже знайомих образів. Розвиток сенсорно-перцептивних процесів дитини відбувається активніше та ефективніше, якщо є можливість зіставити сприйняті об'єкти з відповідними стандартами [4].

С. Миронова зазначає, що вперше термін «сенсорні еталони» запропонував А. Запорожець, в процесі розробки теорії розвитку сприйняття шляхом формування перцептивних процесів [4].

Сенсорні еталони виступають уявленнями про чуттєво сприйняті властивості об'єктів. Ці уявлення являються узагальненими, оскільки в них закріплені основні, суттєві якості предметного оточуючого світу. Сенсорні еталони формувалися суспільством протягом усієї історії людства.

У світі існує величезна різноманітність кольорів та форм. Людство впорядкувало їх і звело до типових різновидів. Еталони дозволяють судити про всі властивості предметів - про колір, форму, величину предметів, про співвіднесення їх окремих частин між собою та ін. [7]

Нижче наведено основні види сенсорних еталонів:

- ✓ музичні звуки;
- ✓ звуковисотний ряд;
- ✓ система спектру кольорів;
- ✓ система фонем різних мов,
- ✓ система геометричних форм;
- ✓ шкала величин;
- ✓ просторові та часові уявлення, орієнтування у просторі та ін.

Засвоєння систем сенсорних стандартів, поруч із адаптацією перцептивних процесів щодо індивідуальних умов існування, відносять до сенсорно-перцептивного навчання. Засвоєні сенсорні зразки застосовуються для обстеження сприймання об'єкту та оцінки його якостей. Такі зразки вважаються оперативними одиницями сприйняття, аналогічно як слово є оперативною одиницею мовлення, а предмети – практичної діяльності [1].

Розглянемо докладніше деякі види сенсорних еталонів.

Еталони форми. При сприйнятті форми зразками є уявлення про геометричні фігури. Сприймається форма зорово-тактильно-руховим шляхом. Розрізняють плоскі фігури та об'ємні геометричні тіла. До плоских фігур відносяться коло, квадрат, трикутник, прямокутник, трапеція, овал, багатокутник, а до геометричних тіл - куля, куб, паралелепіпед («цеглинка»), еліпсоїд («яйце»), циліндр, конус. Форму кожного предмета можна співвіднести з будь-якою геометричною фігурою або визначити, як поєднання кількох будь-яких фігур певним чином розташованих просторі.

Еталони кольору. При сприйнятті кольору еталонами є уявлення про сім основних кольорів спектру (червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий), а також про чорний і білий кольори. Будь-який колір може бути визначений або як відтінок будь-якого кольору спектру (темно-синій), або як результат їх змішування (червоно-оранжевий), або як проміжний між білим і чорним (сірий). Головна відмінність сприйняття кольору від

сприйняття форми та величини полягає у неможливості виділити колір шляхом проб та помилок. Може використовуватися лише зорове орієнтування, тобто колір необхідно побачити.

Еталони величини. На відміну від зразків кольору та форми, зразки величини мають умовний характер. Ними є міри, які були спеціально встановлені людьми (міліметр, сантиметр та інші). Розмір вимірюється на око чи з допомогою спеціальних інструментів. Сприйняття величини на початковому етапі засвоюється на основі уявлень про відносини між предметами за величиною між, тому що той самий предмет у порівнянні з іншими може здаватися маленьким або великим. Ці відносини позначаються словами, що вказують місце, займане предметом у інших (маленький, великий, найбільший та інших.) [2].

У процесі дій з різними предметами дитина накопичує запас уявлень про їх різні властивості. Частина цих уявлень починають грати роль еталонів (зразків) для порівняння у процесі сприйняття властивостей нових предметів. Згодом дитина починає поступово переходити від використання зразків узагальнення власного сенсорного досвіду до застосування загальноприйнятих сенсорних еталонів.

Слід розглянути етапи формування, розвитку та вербалізації сенсорно-перцептивних процесів.

Перший етап пов'язаний з формуванням у дитини практичних дій із предметами матеріального світу у результаті чого формується уявлення про них. Це відбувається головним чином у процесі гри із новими малознайомими предметами. На цьому етапі головну функцію у контакті з предметним світом виконують руки.

На другому етапі формування та розвитку перцептивних дій дитина починає адекватно сприймати предмети без безпосереднього контакту з ними, тому що рецептори дитини самостійно здійснюють певні рухи та дії. До таких дій можна віднести, наприклад, «обстеження» предмета очима. На цьому

прикладі ясно видно, що зовнішні практичні дії на другому етапі вже переносяться на внутрішній план. І. Омелянович зазначає, що Л. Виготський назвав цей процес «інтеріоризацією» [5].

Третій етап характеризується ще спрощеними перцептивними діями. Створюється ілюзія того що сприйняття тепер пасивний процес, який не має зовнішніх проявів. Насправді ж сприйняття повністю переноситься на внутрішній план, залишаючись при цьому активним процесом.

Свідомість сприйняття сенсорних еталонів проявляється в слові. А. Венгер стверджував, що слово має органічно включатися у формування сприйняття, щоб закріпити засвоювані зразки, як засіб виконання перцептивних процесів.

Таким чином, ознайомлення з сенсорними еталонами – це організація запам'ятовування дитиною слів, які позначають різні властивості предметів. Слово-назва закріплює сенсорний зразок у пам'яті дитини, робить його використання більш усвідомленим. Назви еталонів засвоюються дитиною лише у процесі певної діяльності. Якщо дитині пропонувати лише візуально знайомитися з сенсорними зразками і просити запам'ятовувати їх назви, сприйняття і уявлення вдосконалюватися не будуть.

Спочатку дитина не здатна без допомоги дорослого співвіднести зразок із об'єктом сприйняття. У процесі розвитку дитини відбувається оволодіння процесом дослідження предмета, способами його сприйняття, «обмацування», сприйняття на слух. Дитина точно сприймає властивості предметів, які збігаються з вивченими зразками, але інші різновиди якостей, коли відповідні зразки ще не засвоєні, сприймає з помилками. Досить пізно дітьми засвоюються уявлення про трикутник, прямокутник, овал, помаранчевий, блакитний, фіолетовий та ін. кольори. Наприклад, дитина, яка має уявлення про квадрат, але не має уявлення про прямокутник, може сприймати прямокутник як квадрат. Так само дитина, що має уявлення про червоний і жовтий колір, але не

має уявлення про помаранчевий, сприймає предмети помаранчевого кольору жовтими або червоними. [6]

Отже, можемо зробити висновки, що кожен вид еталонів представляє систему, у якій різновиди якоїсь властивості розташовуються у тому чи іншому порядку, згруповані певним чином і розрізняються за низкою ознак. У процесі розвитку дитина поступово починає впізнавати і застосовувати загальноприйняті сенсорні зразки. Слово-назва дозволяє закріпити у пам'яті дитини сенсорний стандарт.

Список використаних джерел:

1. Голота Н. М. Довкілля як засіб пізнання дитиною дошкільного віку простору та часу. Науковий часопис НПУ ім. МП Драгоманова: Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 29. 2018. С. 45-51

2. Логвінова Ю. С., Науменко Н. В. Реалізація сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з ЗПР в навчально-виховному процесі спеціального дошкільного закладу. П'ята міжнародна конференція молодих учених: Харківський природничий форум: збірник тез. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2022. С. 128-131.

3. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський. 2014. 260 с.

4. Мозолюк О. Корекційно-розвивальний вплив образотворчої діяльності на дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання мистецької педагогіки. 2019. Вип. 9. С. 47-52.

5. Омелянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32(2). С. 32-36.

6. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в

сучасних умовах України. Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка., 2016. Вип. 7. Т. 2. С. 323-344.

7. Тороп К. С. Особливості готовності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: зб. матеріалів V Міжнар. конгресу зі спец. Педагогіки та психології. ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Київ. 2019. С. 208-212.

УДК 376

Рібцун Ю. В., кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник Інституту спеціальної
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Пивовар Вікторія Іванівна,
здобувач вищої освіти
Волинського національного
університету імені Лесі Українки
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Насьогодні проблема вибору напрямів подальшого розвитку системи спеціальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП) стає дедалі актуальнішою. Тому сучасному закладу загальної середньої освіти необхідний компетентний фахівець, який добре орієнтується в питаннях корекційної педагогіки та спеціальної психології, має глибокі знання в галузі суміжних наук і творчо реалізує нові технології корекційно-розвиткової роботи. Таким фахівцем є вчитель-дефектолог.

У галузі загальної та корекційної педагогіки представлено низку досліджень, присвячених розробці положень, теорій, концепцій про особистість вчителя-дефектолога (М. Берегова, В. Бондар, О. Гаврилов, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, Є. Синьова, В. Синьов, О. Таранченко, Н. Савінова, М. Супрун, О. Хохліна, С. Цимбал-Славінська, та ін.). Значний інтерес у контексті проблеми дослідження становлять наукові розвідки, де висвітлено питання, пов'язані із формуванням готовності педагогів-дефектологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (Л. Антонюк, М. Буйняк, Я. Баранець, В. Гладуш, І. Демченко, В. Коваленко, Г. Косарева, О. Мартинчук, Т. Мартинчук, С. Миронова, Л. Прядко, Т. П'ятакова та ін.)

Серед нормативно-правових положень інклюзивного навчання зазначено, що характер освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами є корекційно-орієнтованим [4, с. 88].

У словнику іншомовних слів поняття «корекція» визначається як похідне від латинського слова «correctio» – виправлення і дається наступне визначення: «Корекція – система медико-педагогічних заходів, спрямованих на виправлення чи ослаблення недоліків у психофізичному розвитку» [5].

У «Педагогічному словнику» поняття «корекція» визначається як виправлення (часткове або повне) недоліків психічного та фізичного розвитку у дітей з нетиповим розвитком за допомогою спеціальної системи педагогічних прийомів та заходів. Причому корекція сприймається не як педагогічний вплив, що зводиться до тренувальних вправ, спрямованих на виправлення (подолання) окремо взятого порушення, а передбачає вплив на особистість дитини загалом [2].

У підручниках та навчальних посібниках зі спеціальної педагогіки різноманітні види корекційної діяльності розглядаються як процес, як система заходів, спрямованих на виправлення чи ослаблення відхилень у психічному та фізичному розвитку дитини з ООП [1, с. 8].

Звертаючись до поняття «корекційно-розвивальна робота», слід зазначити, що термін «корекція», як певна форма психолого-педагогічної діяльності, вперше виникає в дефектології стосовно варіантів нетипового розвитку в 70-х роках ХХ століття. На той час зазначена дефініція означала систему спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на подолання або ослаблення недоліків розвитку дітей. Надалі, з розвитком прикладної вікової психології, відбулася своєрідна експансія поняття «корекція» на область типового психічного розвитку. Таке розширення сфери застосування поняття обумовлено новими соціальними завданнями, що стоять перед загальноосвітньою школою у сучасних умовах. Мова йде про підвищення морального та інтелектуального потенціалу учнів, формування у всіх без винятку дітей різнобічних творчих можливостей. Таким чином, відбулася принципова зміна характеру завдань та адресата корекційних впливів – від виправлення розладів, що лежать за межами типового розвитку, до створення оптимальних можливостей та умов для психічного розвитку з наближенням до нормотипового розвитку.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні поєднання поняття «корекційна робота» – «корекційно-розвивальна», «корекційно-педагогічна», «корекційно-виховна», «педагогічна корекція», «психологічна корекція», «психологічна корекція та реабілітація» ін., що відображають різні підходи до корекційної роботи у загальноосвітній школі. При цьому всіма авторами визнається те що, що ефективність корекційної роботи з учнями залежить від злагодженості зусиль широкого кола фахівців, зокрема шкільних дефектологів [3].

Корекційно-розвиткову діяльність О. Хохліна розглядає як складову частину професійно-педагогічної культури вчителя, як спосіб діяльності педагога з досягнення мети перетворення особи дитини, яка має недоліки у розвитку та поведінці [6, с. 325]. Ми вважаємо, що діяльність педагогів, зокрема шкільного дефектолога, а також інших фахівців, які працюють з учнями з ООП,

являє особливий вид професійної діяльності, спрямований на подолання чи ослаблення недоліків розвитку школярів, а також на створення оптимальних можливостей та умов для психічного та особистісного розвитку здобувачів початкової освіти.

Аналіз наукових робіт зі спеціальної педагогіки та психології дозволив визначити, що корекцію найчастіше пов'язують з розвитком дитини з освітніми труднощами, оскільки така діяльність насамперед націлена на виправлення вторинних відхилень. Коли ж йдеться про корекційно-розвиткову роботу загалом, то її пов'язують з освітнім процесом, що включає в себе навчання, виховання та розвиток дитячої особистості. Тому корекційний розвиток як спеціально організований і спрямований процес не може існувати поза корекційним навчанням та вихованням. Оскільки розвиток учнів здійснюється в ході навчання і в процесі виховання, то, природно, і корекційний вплив здійснюватиметься в цій діяльності.

Отже, корекційно-розвиткова діяльність – це складне психофізіологічне та соціально-педагогічне явище, що пронизує весь освітній процес (навчання, виховання та розвиток) і виступає як його підсистема, куди входять об'єкт та суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний компоненти. Поряд з корекційно-розвивальною та корекційно-профілактичною існує і корекційно-виховна, а також корекційно-освітня діяльність.

Виходячи з існуючого положення та тлумачення корекційної роботи, буде правомірним говорити про корекційно-розвитковий процес як складову частину єдиного освітнього процесу, в який входить навчання, виховання та розвиток дитячої особистості.

Основним психолого-педагогічним аспектом корекційно-розвиткової роботи має стати забезпечення умов для формування вищих форм психічної діяльності відповідно до базових законів онтогенетичного розвитку (закон

середовища, закон розвитку вищих психічних функцій). Отже, корекційно-розвиткова робота, як зазначалося вище, має будуватися не як сукупність окремих вправ, не як просте тренування умінь і навичок, а як цілісна осмислена діяльність педагога та дитини, що органічно вписується в систему їхньої повсякденної життєдіяльності та соціальних відносин.

Слід погодитися із твердженням вітчизняних психологів (П. Бублик, О. Корнієнко, Т. Сватенкова та ін.), що мета корекційно-розвиткової роботи повинна визначатися розумінням закономірностей психічного розвитку дитини як активного діяльнісного суб'єкта цього процесу, що реалізується у співпраці з дорослими в формі засвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом його інтеріоризації.

Отже, в якості робочого поняття з точки зору корекційної педагогіки ми пропонуємо наступний варіант визначення корекційно-розвиткової діяльності. Під корекційно-розвивальною роботою розуміють систему медичних, педагогічних, психологічних заходів (впливів), що сприяють повноцінному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, подоланню відхилень у їх розвитку, відповідають цілям адаптації і реабілітації.

Список використаних джерел

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

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. URL: <http://surl.li/qasvqc> (дата звернення: 05.10.2024 р.).

3. Рібцун Ю. В. Концептуально-теоретичні основи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice: Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. P. 189-204. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/742287>
4. Синявська Г. Організаційні та нормативно-правові засади системи інклюзивної освіти. Майбуття. 2023. № 13-16 (708-711). С. 88-91.
5. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / За ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо. URL: <https://nmetau.edu.ua/file/126.pdf> (дата звернення: 05.10.2024 р.)
6. Хохліна О. П. До проблеми суті корекційно-розвивальної роботи в спеціальному освітньому закладі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2015. С.323-333.

Ірина Серeda,

доцент кафедри спеціальної освіти

Миколаївський національний університет

імені В.О.Сухомлинського

Миколаїв, Україна

ДИТЯЧІ ПСИХОТРАВМИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ

Психологічна травма - це наслідок досвіду, який глибоко засмучує, лякає або тривожить, спричинений подіями або обставинами, які є фізично чи емоційно непереносними, шкідливими або такими, що пригнічують або загрожують життю. Вона має негативний вплив на фізичне, соціальне чи емоційне благополуччя людини, її здатність до соціальної взаємодії та виконання

рутинних завдань. Люди, які пережили психотравму, можуть страждати від різноманітних симптомів та проявів - соматичних, психічних, емоційних, ментальних, поведінкових тощо.

Питання обізнаності, психологічного супроводу та допомоги людям з наслідками психотравми особливо актуалізується в сучасних умовах повномасштабної війни. Серед фахівців різних галузей входить в обіг поняття “травма-інформований підхід”, що базується на емпатії та визнанні значного впливу психотравми на окремих людей і цілі громади та передбачає створення фізично й емоційно безпечного простору для постраждалих осіб, визнання їх почуттів, допомогу у налагодженні відносин з іншими.

Тема психотравми та зцілення, зокрема дитячих психотравм, стала предметом дослідження цілої плеяди психологів і психотерапевтів, серед яких: З. Фрейд, П. Левін, Б. ван дер Колк, Д. Калшед, ш. Шталь, К. Гібсон, Д. Наказава, С. Олджер, Л. Бурбо, Р. Сігл, Я. Фішер та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми дитячої психологічної травми та її впливу на розвиток дитини.

Дитячу травму часто описують як серйозний несприятливий досвід дитинства. **Дитяча психологічна травма** - подія або досвід, який спричиняє значну дистрес-реакцію в дитини та може викликати негативні наслідки у її психічному та фізичному здоров'ї, поведінці та розвитку [3]. Іноді її ототожнюють з травмою розвитку, що визначається як реактивний розлад прив'язаності, який формується в 2-напрямах: втрата контролю та втрата безпеки.

До подій, які спричинили травму в дитинстві можуть належати: раптова смерть близької людини; втрата батьків; досвід фізичного насилля; досвід сексуального насилля; автомобільна аварія або інша катастрофа; досвід булінгу. Травмувати дитину можна ще до народження.

Науковцями виділено кілька основних *видів дитячих травм*:

Травма “покинутості” виникає у дитячому віці при відсутності або недостатньому фізичному контакті дитини з матір'ю.

Травма “відкидання” виникає з “холодною” або “мертвою” матір'ю (термінологія психоаналітичних теорій), емоційно не залученою у життя дитини.

Травма “позбавлення” виникає при нехтуванні потребами дитини (мама не підходить до малюка, коли він плаче, не заспокоює його страхи, не забезпечує необхідні догляд, підтримку й увагу).

Травма “зради” виникає при розчаруванні дитини своїми батьками, яких вона обожає (прикладом може бути побачена дитиною сцена статевого акту між батьками).

Травма сексуальної спокуси виникає при використанні дорослими дитини або підлітка для задоволення своїх сексуальних потягів та призводить до сексуальних і емоційних проблем.

Травма “насильства” виникає при систематичному жорстокому поводженні з дитиною з боку дорослих, нанесення їй тілесних ушкоджень.

Травми “приниження” або нарцисичні травми - це удари по самолюбству дитини, приниження, зневага, зниження самооцінки [4].

Дитячі травми здійснюють сильний патогізований вплив на психіку та розвиток дитини у зв'язку з її неможливістю відповідно зреагувати на травмуючу подію. Такі травми є найбільш складними, оскільки більшість із них трапляються в довербальний період. Складність дитячої довербальної травми в тому, що пам'ять (імпліцитна) ще не має слів. Проте складні негативні емоції, які переживає дитина, назавжди залишаються в тілі.

Дитина, яка не відчуває себе в безпеці, постійно живе в стресових реакціях і виробляє стратегії, потрібні для виживання, а не для життя (нездорові стратегії подолання труднощів). У таких дітей активні нижні відділи мозку. Можуть бути проблеми з формуванням мозку, н-д, емоційна і мовна частини (права і ліва півкуля) погано пов'язані між собою. У такої дитини дуже звужене вікно толерантності, і звичні речі можуть бути для неї сильними, непереносними тригерами. Наприклад, вона сприйматиме як небезпеку підвищення голосу батьками, перехід з класу до класу тощо.

У перші роки життя діти дуже потребують безпечних батьків (опікунів) - передбачуваних, люблячих, емоційно доступних. Так діє корегуляція (емоційне співналаштування з найріднішими людьми). Саме в таких умовах мозок розвивається нормально. Починає розвиватись із нижніх відділів. Спочатку ствольний, або т. з. рептильний мозок (довгастий мозок, мозжечок), який відповідає за фізіологічні реакції: сон, їжа, випорожнення. Наступним розвивається середній мозок, т.з. мозок ссавця (лімбічна система), який відповідає за емоційну сферу. Останніми формуються вищі відділи мозку (великі півкулі і підкорка - неокортекс), які відповідають за когнітивні функції (мислення, мовлення, навчання), усвідомлення, моральні переконання. Мозок в основному розвивається у нормотипових дітей до 12 років, але верхні його відділи продовжують розвиватись до 18-20 років.

Проте в умовах травматичного стресу деякі відділи можуть недорозвинути, і тоді дитина ніби застрягає на рівні більш примітивного мозку. Недорозвиваються переважно такі "розкоші", як вищі когнітивні функції - емпатія, аналіз, причинно-наслідкові зв'язки, раціональна частина мозку.

Наслідком проблем з недорозвиненням мозку є 7 травм розвитку (З. Зимовець), які можна згрупувати відповідно до відділів мозку:

- *недорозвинення ствольного мозку*: порушення сенсорного розвитку, дисоціація;
- *недорозвинення середнього мозку*: порушення емоційної прив'язаності, поведінкової регуляції;
- *недорозвинення коркового мозку*: проблеми в пізнанні, формуванням “Я-концепції” і розвитком ідентичності.

Наслідками дитячих психотравм (травм розвитку) можуть бути такі прояви: розлад сенсорної обробки інформації, когнітивні порушення, затримка мови та ін.

Доросла людина часто відтворює дитячі травми, потрапляючи у травматичні ситуації з тими емоційними реакціями, патернами поведінки та переживаннями, що й у дитинстві.

Психоаналітики припускають, що близькі стосунки амбівалентні за своєю природою, і є аналогом дитячо-батьківських стосунків, у яких відтворюються давні конфлікти та травми. У зв'язку з цим лікування психічних травм, пов'язаних з міжособистісними стосунками, необхідно проводити обов'язково з опрацюванням дитячих травм.

Таким чином, тема психотравми і травма-інформованого підходу набуває особливої актуальності в умовах повномасштабної війни. Обізнаність стосовно основних теоретичних підходів до психотравм, зокрема, дитячих, а також оволодіння відповідними практичними навичками по роботі з ними дозволить педагогам і психологам, особливо які працюють у системі спеціальної та інклюзивної освіти, створювати безпечний екологічний простір, надавати підтримку і сприяти гармонізації особистості, відновленню і налагодженню міжособистих відносин дітей і дорослих із наслідками психотравми.

Список використаних джерел

1. Бурбо Ліз П'ять травм і масок, які заважають бути собою. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2021. 256 с.
2. Джексон Наказава, Донна. Уламки дитячих травм. Чому ми хворіємо і як це припинити /Донна Джексон Наказава; пер.з англ. В.Пушиної. 384 с.
3. Дитяча психологічна травма. Як виявити і допомогти? Режим доступу: <https://meclee.com/blog/detskaya-psihologiya/dityacha-psihologichna-travma-yak-viyaviti-ta-dopomogti>
4. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Л. Туриніна. – К.: ДП “Вид. дім “Персонал”, 2017. – 160 с.
5. Шталь Ш. Твоїй внутрішній дитині потрібен дім / Штефані Шталь; перекл. з нім. Ю. Микитюк. - Харків: Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2022. - 256 с.

Ірина Серeda

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти

Ольга Бігайло

магістрант 656-з групи
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ЛОГОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ДИСТГРАФІЧНИХ ПОРУШЕНЬ НАВИЧОК АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЬМА ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Активне реформування сучасної системи освіти в Україні зорієнтоване на європейські стандарти, що визначено «Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті», всебічний розвиток дитини та розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь, як зазначено у Державному стандарті початкової освіти. Серед ключових компетентностей, визначених

Державним стандартом та реалізованих у Типовій освітній програмі, визначено й таку компетентність, як «здатність спілкуватися рідною ... та іноземними мовами» [5, с.2]. Оскільки необхідною умовою для опанування іншомовною мовленнєвою діяльністю та спілкування з носіями мови є письмова взаємодія, то особливого значення в навчанні учнів іноземної мови набуває проблема письмової грамотності.

Розвиток письмового мовлення є однією з найважливіших шкільних навичок, а розлади письма негативно впливають на весь процес навчання. Згідно з дослідженнями науковців існують специфічні труднощі навчання грамотного письма, які особливо притаманні учням початкових класів. Як зазначають науковці, такі труднощі можуть бути обумовлені рядом причин: наявність у школярів загального недорозвитку мовлення, обмеженість мовленнєвого досвіду, особливості психофізичного розвитку, недостатній рівень сформованості дій, операцій і психічних функцій, які забезпечують процес писання (О. Жильцова, Г. Каше, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, М. Хватцев тощо) та віковими особливостями учнів та специфікою предмета «Англійська мова» (С. Стрілецька).

Дисграфічні порушення навичок письма під час навчання англійської мови у дітей можуть виявлятися і як незначні труднощі під час письма, і як повна нездатність до оволодіння навичкою письма. Своєчасне виявлення цих порушень надзвичайно важливе для розробки системи роботи з корекції порушень писемного мовлення.

Формування навичок письма – це тривалий і складний процес, складний і за структурою самого акту письма, і формування навичок, і психофізіологічних механізмів, що лежать в його основі. Незважаючи на значний теоретичний і методичний матеріал з проблеми етіології, механізмів і симптоматики зазначеного порушення, кількість дітей, які мають труднощі у формуванні навичок письма, неухильно зростає, а кількість порушень під час письма в учнів загальноосвітніх шкіл постійно збільшується.

Усе вище викладене вказує на важливість ролі корекційної роботи при дисграфічних порушеннях під час навчання англійської мови для формування мовленнєвої компетенції учнів. Нерозробленість цієї проблеми у логопедичній практиці, необхідність створення ефективної корекційної методики визначили актуальність нашого дослідження: ««Корекція дисграфічних порушень навичок англійського письма при навчанні англійської мови як іноземної у дітей молодшого шкільного віку»».

Метою статті є експериментально перевірити результативність моделі логокорекційної роботи з подолання дисграфії в учнів початкових класів при навчанні англійської мови як іноземної.

З метою визначення рівнів сформованості писемного мовлення у дітей та виявлення такого порушення як дисграфія, нами було проведено експериментальне дослідження процесу письма в учнів початкової школи Веснянського ліцею Миколаївського району Миколаївської області. Дослідження здійснювалось протягом навчального року (2023 -2024 н.р.) і було спрямоване на визначення рівнів сформованості писемного мовлення у дітей з дисграфією та містило три етапи: перший етап (констатувальний) – виявлення дисграфії у дітей, формування експериментальної та контрольної групи, визначення рівнів сформованості писемного мовлення у дітей з дисграфією; другий етап (формувальний) – впровадження логокорекційної моделі з усунення вад писемного мовлення в учнів початкових класів; третій етап (контрольний)– узагальнення результатів дослідження.

Під час експериментального обстеження дітей ми керувалися двома основними критеріями: графомоторні уміння дитини та фонетико-фонематичне сприймання.

Показниками для першого критерію були визначені: зорове сприймання та орієнтація в просторі; навички символізації; моторний контроль і розвиток кисті. Показниками для другого критерію стали: слухомоторна координація; фонемний аналіз і синтезатичне уявлення; фонематичний контроль.

У процесі дослідження письма були проаналізовані зошити з англійської мови та проведені додаткові письмові роботи: списування та диктант для виявлення дисграфічних порушень.

Аналіз письмових робіт показав такі результати: на письмі спостерігаються заміни букв, як за графічною подібністю (b-d, t-f, p-q, i-j, C-G тощо), так і за акустичною (v-w, s-th, z-th, c-k, s-z тощо), дзеркальне написання літер (s, j, N, R тощо), сплутування літер англійської та української мов, розташування частини літери або цілої літери у невідповідній частині рядка; перестановки букв, пропуски і додавання зайвих. Обстеження письма дітей показало наявність у дітей помилок, пов'язаних з несформованістю оптико-просторового сприймання, несформованістю фонематичного аналізу і синтезу, недостатністю диференціації мовленнєвих звуків, що призводить до значної кількості орфографічних та графічних помилок.

Для подолання визначених порушень навичок англійського письма було розроблено модель психолого-педагогічної корекції письма учнів початкової школи. Розроблена нами модель містить такі напрями роботи:



Серед комплексу вправ та прийомів, покликаних реалізувати нашу модель, ми виокремлюємо ті, які допоможуть навчити дітей відтворювати правильний графічний знак у правильній площині рядка.

Тому, ми запропонували дітям не звичайний зошит у косу лінію, а зошит без вертикальних похилих ліній та із зафарбованим у жовтий колір робочим рядком (Рис.1). Такий прийом значно спростило орієнтування учнів у зошиті та відтворення графічних знаків певних букв на письмі.

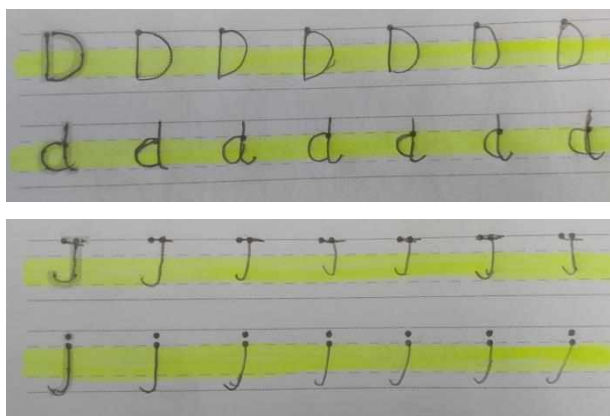


Рис.1 Зразок учнівського зошита.

В основу реалізації наступного важливого етапу письма – самостійне відтворення правильного графічного знаку певних літер - ми поклали метод повної фізичної реакції (TPR). Так, для розрізнення літер b та d учням було запропоновано дивитись на свої ручки, зігнуті у кулаки із піднятими ввєрх великими пальчиками (Рис.2).



Рис.2 Зразок методу TPR

Таке ж положення рук, тільки з опущеними донизу великими пальцями, навчило дітей розрізняти літери p та q.

Літеру s, яка викликала в учнів найбільше проблем із написанням у потрібний бік, ми запропонувати писати на власній долоні великим пальчиком правої руки: від мізинчика до вказівного пальця, далі вниз по долоні і з поворотом до великого пальця.

Таким чином, письмо – це складний і тривалий процес, що вимагає розвиненого фонетико-фонематичного слуху, розвиненого зорового аналізатора, підготовленої до письма кисті руки тощо. Незважаючи на велику кількість досліджень, у сучасній школі спостерігається тенденція до збільшення кількості учнів, що мають дисграфічні порушення, особливо під час вивчення англійської мови як іноземної. Це спонукає до пошуку нових методик попередження дисграфічних порушень та корекційної роботи при вже наявних даних порушеннях.

Описані вправи та методи не вичерпують всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним, на нашу думку, є розроблення комплексу вправ для розвитку фонетико-фонематичного слуху учнів початкової школи із дисграфічними порушеннями та передачі слів англійської мови, сприйнятих на слух, на письмі.

Література:

1. Валігура О. Р. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів: Монографія / О. Р. Валігура. – Тернопіль: Підручник і посібники, 2008. – 288 с.
2. Дяченко К.Г. Інновації в корекції писемного мовлення молодших школярів. —Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2010. — 320 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. <https://zakon.rada.gov.ua>
4. Закон України про освіту. <https://zakon.rada.gov.ua>
5. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.) <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
6. Стрілецька С.В. Корекція дисграфічних помилок англійського письма в учнів молодших класів. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>

7. Стрілецька С.В. Сучасні педагогічні прийоми корекції дисграфічних помилок письма. Збірник наукових праць. Випуск LXXV. Том 1. 2017.

Середа І.В.,
доцент кафедри спеціальної освіти
Нікора А.Ю.,
здобувач вищої освіти
рівня “Магістр”
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. Стрімка цифровізація освітньої галузі зумовлює активне впровадження комп'ютерних технологій у корекційно-розвитковий процес дітей з порушеннями мовлення. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє забезпечити відповідність засобів навчання і виховання вимогам часу, індивідуальний підхід із врахуванням потреб та інтересів дитини з особливими освітніми потребами. Це зумовлює підвищену увагу науковців до вивчення питання впровадження комп'ютерних технологій в освітній та корекційно-розвитковий процеси.

Аналіз останніх досліджень. Проблема використання комп'ютерних технологій у процесі формування мовленнєвої компетентності дітей із порушеннями мовлення є актуальною темою для дослідження сучасними науковцями, серед яких: З.Деркач, Н.Красонокутська, Ю.Логвінова, М.Ляшенко, О.Козинець, Г.Коваленко, С.Чупахіна, В.Стинська та інші. Дослідники вивчають особливості адаптації комп'ютерних технологій відповідно до потреб та інтересів дитини, займаються розробкою методичних рекомендацій, досліджують теоретичні аспекти впровадження комп'ютерних технологій у роботу з дітьми, які мають порушення мовлення. Попри наявність широкого

кола досліджень, вищезазначене питання й досі залишається недостатньо вивченим, що визначає його актуальність для подальшого вивчення.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей використання комп'ютерних технологій у процесі формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні використання комп'ютерних технологій у корекційно-розвитковому процесі є не тільки інновацією, а й необхідністю. Цифровізація освітньої галузі, впровадження дистанційної форми навчання, стрімке збагачення кількості інноваційних технологій зумовлюють потребу у більш детальному вивченні універсальності зазначених засобів. О.Гриб'юк визначає інформаційно-комунікаційні технології як сукупність засобів, методів та прийомів, ключовим завданням яких є збирання, обробка, зберігання та передача матеріалів різного характеру із метою підвищення рівня ефективності певних видів діяльності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, сприяє реалізації багатьох важливих дидактичних та виховних завдань [3].

Одним із найпоширеніших порушень мовленнєвих порушень в молодшому шкільному віці є загальний недорозвиток мовлення. На думку Ю.Рібцун, загальний недорозвиток мовлення – це складне мовленнєве порушення, яке проявляється у недостатній (або повній) несформованості усіх компонентів мовленнєвої діяльності. Порушення проявляється на експресивному та імпресивному рівнях. При загальному недорозвитку мовлення порушуються не тільки усі компоненти мовлення, а й функції, які забезпечують засвоєння мовлення: мислення, сприймання, пам'ять, увага, уява [5].

Корекція загального недорозвитку мовлення відбувається комплексно та поетапно. Вчитель-логопед здійснює вплив на формування усіх компонентів мовлення, значну частину уваги приділяючи розвитку навичок розповідання та переказу. Універсальним прийомом формування навички розповідання дітей

дошкільного і молодшого шкільного віку є комп'ютерні технології. Комп'ютерні технології – це спеціальних засобів (психолого-педагогічних, програмно-технічних, методологічних), метою яких є активізація пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання. Дані технології передбачають використання комп'ютера як засобу навчання [4].

А.Гета стверджує, що впровадження комп'ютерних технологій у корекційно-розвиткових процес дітей із загальним недорозвитком мовлення дозволяє створити оптимальні умови для навчання та забезпечити альтернативні способи комунікації. У даному випадку технології виступають підтримуючим засобом таких видів навчальної діяльності, як письмо та читання, адже дислексія і дисграфія можуть бути наслідками загального недорозвитку мовлення у молодшому шкільному віці. Окрім цього, педагог може не тільки урізноманіти процес навчання, а й забезпечити його відповідність рівню знань, сформованості навчальних умінь і навичок у дитини [2].

На думку М.Шеремет, сучасні технології дозволяють вчителям-логопедам використовувати мультимедійні презентації, ігрові вправи та завдання, які відповідають здібностям та освітнім потребам усіх дітей. Послідовність дидактичних зображень на інтерактивній дошці створює умови для того, щоб діти із порушеннями мовлення уважно виконували навчальні завдання. Наявність анімованих зображень, яскравих і цікавих картинок та моментів несподіванки значно підвищує мовленнєву та пізнавальну активність молодших школярів. Досягненню позитивних результатів сприяє також використання навчальних комп'ютерних ігор [7].

Переваги використання комп'ютерних технологій у процесі формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення узагальнив О.Боряк. Серед переваг науковець визначив наступні:

- доступність (комп'ютерні технології забезпечують доступ до різноманітних навчальних ресурсів та матеріалів, а також програм, які сприяють удосконаленню якості корекційно-розвиткового процесу);
- наочність (інтерактивні елементи та візуалізація навчальних матеріалів зумовлюють швидку та якісну обробку інформації, що відіграє важливу роль у процесі навчання дітей із загальним недорозвитком мовлення);
- емоційну привабливість (мультимедійні засоби (аудіо, відео, анімація) роблять процес навчання захоплюючим, що підвищує мотивацію дітей із порушеннями мовлення до навчання);
- інформаційну ємкість (комп'ютерні програми можуть містити великий обсяг корисної інформації, яку вчитель-логопед може подати в зручній та структурованій формі);
- мобільність (сучасні технології дозволяють використовувати навчальні ресурси незалежно від місця знаходження, що надає можливість дитині із загальним недорозвитком мовлення продовжувати навчання навіть вдома або в інших комфортних умовах) [1].

Доповнюючи положення О.Боряка, С.Чупахіна зазначила, що комп'ютерні технології у роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення сприяють подоланню комунікативних труднощів та бар'єрів, забезпеченню незалежного доступу до інформації, можливості використовувати технології як компенсаторний засіб корекції [6].

Таким чином, комп'ютерні технології у процесі формування мовленнєвої компетентності у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення виступають як універсальний засіб корекційно-розвиткової роботи, можливості якого дозволяють забезпечити відповідність навчального матеріалу потребам школяра. Ключовими особливостями використання комп'ютерних технологій у корекційно-розвитковому процесі є можливість адаптації матеріалу відповідно до рівня актуальних та потенційних можливостей дитини, орієнтація на її здібності й інтереси, попередження виникнення більшості комунікативних

бар'єрів та їх подолання за необхідності, можливість опосередкованої взаємодії педагога та школяра, забезпечення динамічності корекційного процесу.

Література

1. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 9–17.
2. Гета А.В. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
3. Гриб'юк О.О. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення. Київ : *Атіка*, 2014. 172 с.
4. Міронець Л.П. Комп'ютерні технології як складові нових інформаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. №1 (11). 2011. С. 299-306.
5. Рібцун Ю.В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників: навчально-методичний посібник. Тернопіль: *Мандрівець*, 2015. 200 с.
6. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації: монографія. Івано-Франківськ, 2020. 402с.
7. Шеремет М. К., Качуровська О. Б. Методичні рекомендації щодо корекції порушень мовлення молодших школярів засобами комп'ютерних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наук. праць*. 2008. Вип. 9. С. 147.

Середа І.В., доцент кафедри спеціальної освіти
Семенів Ю.П., студентка 556 групи
*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв*

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТЕПЕНЯ ПРОЯВУ

Проблема формування навичок читання привертає увагу багатьох українських науковців (О. Биковська, Г. Блеч, О. Боряк, І. Войтюк, О. Гаврилов, С. Геращенко, І. Дмитрієва, С. Миронова, О. Нізевич, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасова, Ю. Шевченко, М. Шеремет та інші), адже від ступеня залучення дитини до процесу читання, книг, рівня розвитку її читацької потреби, залежить результат її подальшого навчання.

Словникові джерела визначають процес читання як спосіб сприйняття інформації, психічний процес, у якому задіяні пам'ять, увага, уява, та мислення [3]. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежений словниковий запас, низький рівень розвитку сприйняття, оперативної пам'яті, уваги, недорозвиток лексичних та граматичних мовленнєвих засобів, що значно ускладнює оволодіння ними навичками читання [4, с.7].

Тому, пошук ефективних прийомів та шляхів формування навичок поскладового читання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є одним з ключових завдань спеціальної освіти, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є визначення особливостей процесу формування читацьких навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня прояву.

Вчені (О. Гаврилов, І. Кравченко, С. Миронова та інші) вважають, що найбільш ефективним періодом формування читацьких навичок є саме молодший шкільний вік, період, коли діти від буквеного сприйняття слів

переходять до складового читання, а потім і до читання цілими словами. У цей період діти читають невеликі тексти, тому можна звертати увагу на правильне прочитання кожного слова [2, с.136]. Успішне оволодіння навичками читання характеризується правильністю, швидкістю, виразністю та розумінням прочитаного.

О. Боряк наголошує, що діти з інтелектуальними порушеннями запам'ятовують літери сповільнено, змішують подібні за зображенням графеми, недостатньо швидко співвідносять звук з літерою, спотворюють складову та звукову будову слова, відчувають значні труднощі у співвіднесенні прочитаного слова з предметом, дією, ознакою, тощо [1, с. 28].

Тому, одними з головних завдань у процесі формування читацьких навичок у даної нозологічної групи дітей виступають: вдосконалення вимови; диференціація схожих одиниць читання; закріплення у пам'яті складів та слів; встановлення взаємозв'язку між сприйняттям та осмисленням слів, тощо.

Для вирішення поставлених завдань доречно використовувати вправи, які підбираються із врахуванням загального рівня розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, їх індивідуальних особливостей та ступеня сформованості навичок читання, тощо.

Вправи на диференціацію подібних складів та слів (наприклад, ла – ра, ма – мя, дуб – куб). Проводячи ці вправи, особливу увагу слід звернути на принцип утворення складів з однієї голосної, положення губ при їх вимові, тощо.

Вправи на читання подібних складів і слів (наприклад, та – то – ту, тачка – качка). Завдяки подібним вправам у дітей швидше накопичуються візуальні образи відтворених слів у пам'яті.

Вправи на читання складів та слів з попередньою підготовкою (наприклад, і – ті – стіл, а – фа – шафа). Після відтворення складових структур діти читають слово або поскладово, або повністю, залежно від того, на якому етапі читання вони перебувають і яка складність структури слова.

Вправи на читання слів, які відрізняються однією – двома літерами або порядком їх розташування (наприклад, лак – мак, шарф – фарш).

Вправи на читання спільнокореневих слів, що відрізняються однією морфемою (наприклад, ліс – лісок).

Вправи на читання слів, які мають однаковий префікс, але різні корені (наприклад, прийшов – приїхав – прилетів). Ці вправи викликають найбільші труднощі у дітей з інтелектуальними порушеннями, адже таким учням властиво орієнтуватися у читанні на формальну ознаку слова, а не на його сенс. Тому, часто діти спрощують прочитане слово до знайомого їм (наприклад, корова замість коробка).

Доцільним є використання ігрових моментів у даних вправах – «Сплутані літери», «Читання з діркою», «Склади фрагменти тексту», які сприятимуть формуванню навичок правильного читання та розвитку вміння прогнозувати слова.

Отже, можемо зробити висновок, що оволодіння навичками читання формує у дитини з інтелектуальними порушеннями вміння адекватно сприймати та розуміти навколишній світ, своє місце в ньому, наповнювати його сенсом, духовністю, тощо.

Список використаних джерел

6. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: [спец.] 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 44 с.

7. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2012. 322 с.

8. Дефектологічний словник : навч. посіб. за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

9. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с

Середа Ірина Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Скумін Анастасія Геннадіївна,

магістрантка 6 курсу

Миколаївський національний університет

імені В.О. Сухомлинського

Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ ВІДНОСИН У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРИЄЮ

Особливості розвитку просторових відносин у дітей старшого дошкільного віку з нормою розвитку досліджувалися у численних наукових дослідженнях С.Д. Забрамної, Б.В. Зейгарник, О.Р. Лурія, Н.М. Стадненко, які присвячені клінічному та психолого-педагогічному вивченню дітей.

Виявлено, що на цьому етапі дитина активно розвиває свої просторові уявлення та навички. Це період інтенсивного когнітивного розвитку, коли діти формують фундаментальні концепції про світ навколо них.

В цьому віці діти вже володіють певним рівнем просторового сприйняття і можуть більш точно визначати взаємозв'язки між об'єктами у просторі. Вони починають усвідомлювати основні просторові поняття, такі як вгору, вниз, ліворуч, праворуч тощо. Ця здатність є критичною для їхнього подальшого розвитку та успішної взаємодії з навколишнім середовищем.

Діти старшого дошкільного віку також починають розуміти більш складні просторові концепції, такі як "між", "посередині", "навколо". Вони можуть

описувати розташування об'єктів відносно інших предметів, що свідчить про розвиток їхнього абстрактного мислення.

Мета статті: проаналізувати особливості розвитку просторових відносин у дітей дошкільного віку з дизартрією та визначити ефективні підходи до корекційної роботи.

У цілому, розвиток просторових відносин у дітей старшого дошкільного віку з нормою розвитку є поступовим та системним процесом, який відбувається під впливом їхнього середовища, досвіду та навчання [2, с.25]. Цей процес тісно пов'язаний з загальним когнітивним розвитком дитини та має важливе значення для формування математичних навичок, читання та письма.

Ключовим етапом у формуванні просторових відносин є сприйняття малюком власного тіла: відчуття розслаблення і напруження м'язів, зіткнення тіла дитини з зовнішнім простором та з дорослими. Це формує основу для розуміння концепції "я" та "не я", що є фундаментальним для подальшого просторового орієнтування.

Наукові дослідження свідчать, що навіть у ранньому віці дитина навчається виділяти предмети у просторі, відрізнити їх розмір, форму, положення та визначити їх переміщення у певних напрямках. Ці навички поступово вдосконалюються протягом дошкільного періоду, стаючи більш точними та складними.

Розвиток просторових відносин у дитини протікає неоднаково та нелінійно протягом її онтогенезу. До п'яти років практично відсутні структурно-топологічні та проєкційні уявлення, їх елементи з'являються ближче до шести років, і вони знаходяться в "зоні найближчого розвитку". Це поняття, введене Виготським, описує потенціал дитини для навчання нових навичок під керівництвом дорослих.

Розвиток орієнтування в просторі, як виявилось в дослідженнях А.Я. Колодної, починається з розрізнення просторових відносин власного тіла дитини, таких як права і ліва рука, парні частини тіла [3, с. 3]. Це формує основу для подальшого розуміння більш складних просторових концепцій.

Сучасні підходи до організації формування просторових відносин у дітей дошкільного віку з дизартрією базуються на комплексному підході, що поєднує різні методики, спрямовані на розвиток просторового сприйняття та когнітивних навичок. Основним завданням є створення сприятливого навчального середовища, яке враховує індивідуальні особливості дітей, а також надає можливість використовувати різні методи стимуляції розвитку.

Ігрові методи є важливими інструментами у навчанні дітей з дизартрією. Ігри, такі як конструювання або розв'язання логічних завдань, допомагають дітям розвивати здатність орієнтуватися у просторі. Це дозволяє формувати уявлення про взаємне розташування об'єктів, їх рух, що важливо для загального когнітивного розвитку. Ігровий формат також сприяє мотивації дітей до навчання і активної взаємодії з середовищем.

Включення макетів, ілюстрацій та іграшок допомагає дітям уявляти та конкретизувати просторові відносини. Наприклад, використання макетів для показу просторових концепцій, таких як "вгорі", "внизу", "ліворуч", дозволяє дітям практикувати ці навички в реальному контексті, з огляду на їхню складність у абстрактному мисленні. Такі матеріали також допомагають дітям з дизартрією краще сприймати просторові відношення через конкретні приклади

Оскільки у кожної дитини з дизартрією свої особливості розвитку мовлення і когнітивних функцій, індивідуальний підхід дозволяє педагогам підбирати методи навчання, які найбільше відповідають потребам конкретної дитини. Це може бути зосереджено на використанні невербальних засобів комунікації, візуальних матеріалів або ігрових вправ для підтримки навчального процесу [1, с. 25].

Окрім вербальних і візуальних методик, застосування фізичних вправ, спрямованих на координацію рухів і орієнтацію в просторі, може сприяти кращому розумінню просторових відносин у дітей. Це важливо для покращення міжсенсорних зв'язків, що є основою для подальшого розвитку мовленнєвих і когнітивних функцій.

Отже, розвиток просторових відносин у дітей дошкільного віку з дизартрією є складним і поступовим процесом, який потребує індивідуального підходу та ретельної організації навчання. Діти з дизартрією стикаються з труднощами у сприйнятті простору через порушення мовленнєвої моторики, що впливає на загальний когнітивний розвиток. Тому важливо впроваджувати методики, які поєднують ігрові елементи, такі як конструювання і вирішення логічних задач, що дозволяють дітям практикувати визначення просторових взаємозв'язків між об'єктами. Візуальні матеріали, макети та іграшки допомагають дітям конкретизувати абстрактні просторові поняття, такі як "вгору", "вниз", "ліворуч", "праворуч". Включення фізичних вправ, спрямованих на покращення координації рухів і орієнтації у просторі, також є важливим аспектом навчання, оскільки ці вправи сприяють розвитку міжсенсорних зв'язків, що позитивно впливає на мовленнєві та когнітивні функції дітей.

Таким чином, інтеграція різних підходів у навчальний процес дозволяє дітям з дизартрією ефективніше розвивати просторові відносини, що є основою для їхнього подальшого успішного навчання та соціальної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кисличенко В. А. Сорочан Ю.Б. Логопедія з історією логопедії: Частина II для студентів III курсу спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» (розділи «Дизартрія», «Порушення темпу мовлення несудомного характеру» та «Заїкання»): Навчально-методичний посібник. Миколаїв: Атол, 2017. 45 с.
2. Новікова О. А. Психологічні особливості розвитку просторового мислення. URL: <http://www.vmurol.com.ua/upload/007/21.pdf>

3. Тарасун В.В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. Дефектологія. 2007. № 4 С. 3–11

Середа І.В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
МНУ ім. В.О. Сухомлинського
sereda_iv71@ukr.net

Тріпадуш Д.Р.

студентка V курсу
МНУ ім. В.О.Сухомлинського
daria.tripadush@gmail.com

ГЕЙМІФІКОВАНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ЗАНЯТТЯ: ЯК КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОКРАЩУЮТЬ МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві ігри займають важливе місце в житті людей різного віку, оскільки вони активізують центри задоволення в мозку, що стимулює інтерес та мотивацію до навчання. В умовах постійного розвитку технологій, зокрема комп'ютерних, гейміфікація стає дедалі більш популярним підходом у сфері освіти та корекційної роботи.

Гейміфікація – це використання елементів гри, ігрового дизайну для покращення навчання та залучення учнів до освітнього процесу. На відміну від інших ігрових форматів, вона зосереджується на досягненні конкретних цілей, а не лише на самому процесі гри.

Аналіз літератури з даного питання свідчить про те, що проблема гейміфікації освітнього процесу є надзвичайно актуальною. Ця проблема знайшла відображення у працях багатьох авторів,. Зокрема, Л. Д. Зеленська та К. В. Ковінько (2019) вивчали основні положення та принципи гейміфікації як одного з актуальних напрямків розвитку освітніх технологій. Важливість підготовки майбутніх учителів до практичного використання цих технологій у їхній професійній діяльності в освітніх закладах акцентували С. О. Переяславська та О. О. Смагіна (2019). О. Л. Ткаченко (2015) займалася

дослідженням основних тенденцій розвитку гейміфікації в формальній та неформальній освіті. Ці дослідження підкреслюють значущість гейміфікації у сучасному освітньому процесі та її потенціал у покращенні навчальних результатів.

Мета статті: дослідити вплив гейміфікованих логопедичних занять на мовленнєвий розвиток дітей, визначити їх ефективність у покращенні мовленнєвих навичок, мотивації до навчання, а також проаналізувати основні елементи гейміфікації, які можна реалізувати за допомогою Microsoft PowerPoint, та їхній потенціал у створенні інтерактивних та захоплюючих навчальних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Гейміфіковані логопедичні заняття створюють нові можливості для розвитку мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми проблемами (далі – ООП). Використання ігрових елементів у корекційному процесі дозволяє не тільки підвищити зацікавленість дітей, але й створити сприятливе середовище для ефективної корекції мовлення. Завдяки гейміфікації навчання стає більш інтерактивним і менш стресовим, що сприяє кращій взаємодії між дитиною і фахівцем.

Основними методами гейміфікації логопедичних занять є: гра (використання ігрових елементів для розвитку мовленнєвих навичок), бали та досягнення (система нагород за правильне виконання мовленнєвих вправ), ранги та рейтинги (порівняння досягнень дітей за результатами логопедичних занять, що стимулює їх до покращення результатів), місії та завдання (виконання завдань на кожному етапі, що допомагає закріпити мовленнєві навички), персонажі та історії (використання персонажів або сюжетних ліній для залучення дітей до процесу) тощо.

Педагоги активно використовують у своїй роботі онлайн-платформи та інструменти з елементами гейміфікації, які значно підвищують ефективність навчального процесу. Серед популярних платформ можна виділити Kahoot, WordWall, Learningapps.org, Elpom, Matific Play та Самоучка, а також

інтерактивну онлайн-дошку Miro. Ці інструменти пропонують широкий спектр інтерактивних завдань, які мотивують дітей через ігрові елементи, роблячи навчання цікавим і захопливим. Вони дозволяють педагогу індивідуалізувати процес навчання, адаптуючи завдання під рівень і потреби кожного учня.

Гейміфікувати завдання можна і в програмному забезпеченні Microsoft PowerPoint, перетворюючи звичайну статичну презентацію на інтерактивну навчальну гру, що значно підвищує ефективність логопедичних занять. За допомогою вбудованих інструментів PowerPoint, таких як гіперпосилання, тригери, анімації та звукові ефекти, можна створити інтерактивний контент, який стимулює дітей до активної участі в корекційному процесі.

Основні елементи гейміфікації в Microsoft PowerPoint:

1. Сюжет: Адаптація ігрових сценаріїв відповідно до інтересів користувача та логопедичних цілей має вирішальне значення. Наприклад, гра, призначена для дитини, яка любить досліджувати космос, може включати в себе назви планет і галактик, що заохочує дитину та розширює словниковий запас;

2. Оформлення: Фахівець може розробити інтерактивну презентацію, яка міститиме додаткове меню та панель з кнопками, подібно до ігрового інтерфейсу. Таке оформлення дозволяє дітям легко орієнтуватися в матеріалі, вибираючи різні варіанти завдань і рівнів. Кнопки можуть бути інтерактивними, активуючи певні функції або переходи між слайдами, що надає елемент ігрового процесу.

3. Звуковий супровід: Важливим елементом гейміфікації є звук. Можна додавати звукові ефекти для підсилення емоційної реакції дитини на правильні або неправильні дії. Звуковий супровід допомагає створити атмосферу гри, залучаючи дитину в процес і роблячи його більш інтерактивним;

4. Інтерактивність завдань: Логопед, розробляючи завдання, повинен орієнтуватися на інтерактивність, що надає заняттю динамічності та залучає дітей у навчальний процес. Наприклад, у форматі вибору правильних відповідей учні можуть активно взаємодіяти з матеріалом, натискаючи на різні варіанти

відповідей. За правильною відповіддю їх чекає позитивний зворотний зв'язок, що підвищує мотивацію, а за помилковою — конструктивні інструкції, що допомагають виправити помилки. Додатково, створення ігрових квестів за допомогою гіперпосилань відкриває перед дітьми можливість проходити кілька рівнів, виконуючи різноманітні мовленнєві завдання. Це перетворює навчання на захопливу подорож, де кожен слайд стає новою пригодою, а кожен успіх — кроком до досягнення мовленнєвих цілей.

5. Система винагород: Впровадження системи винагород, як-от отримання балів або розблокування рівнів, спонукає користувачів продовжувати практику. Гра, яка надає значки за оволодіння певними звуками, може спонукати користувачів старанно тренуватися.

За допомогою програми, яка є в кожного — Microsoft PowerPoint — можна створити неймовірну, захоплюючу та цікаву інтерактивну презентацію. Використання елементів гейміфікації перетворює звичайні заняття в захопливі ігри, чим не лише підвищує мотивацію дітей, а й робить процес навчання більш інтерактивним та ефективним.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що гейміфікація логопедичних занять значно підвищує ефективність корекційного процесу, перетворюючи навчання на захопливу гру. Використання ігрових елементів, інтерактивних платформ і програм, не лише активізує інтерес дітей до навчання, але й створює сприятливе середовище для розвитку їхніх мовленнєвих навичок. Гейміфікація стимулює активну участь дітей в логопедичному процесі та покращує їхню мотивацію, що веде до успішної корекції мовлення. Внаслідок цього комп'ютерні технології стають важливим інструментом у сучасній логопедичній практиці, сприяючи досягненню високих результатів у мовленнєвому розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Burke, B. (2014). Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things. Bibliomotion.

2. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. Bloomsburg: John Wiley & Sons. 2012. 297 p.

3. Saputra M. LexiPal: Design, Implementation and Evaluation of Gamification on Learning Application for Dyslexia. International Journal of Computer Applications. 2015. Vol. 131. P. 37–43

4. Зеленська Л. Д. Гейміфікація як метод навчання здобувачів вищої освіти англійської мови / Л. Д. Зеленська, К. В. Ковінько // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2019. – Вип. 52. – С. 21–35.

5. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. Національна академія педагогічних наук України. 2021. 52 с. URL: <https://cutt.ly/PZFUWOp> (дата звернення: 10.12.2022)

6. Переяславська С. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти / С. О. Переяславська, О. О. Смагіна // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – 2019. – Вип. спецвип. – С. 250–260.

7. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір / О. Ткаченко // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 11. – С. 303–309

УДК 37.013.42+376.37

Сімко Алла, кандидат психологічних наук,
доцент, старший викладач кафедри
логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка, м.
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ ПРОЦЕДУРИ В АЛЬТЕРНАТИВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Підтримуюча комунікація використовується особами, у яких в силу вроджених або набутих розладів зовсім відсутнє або конкретно обмежене усне

мовлення. До них відносяться діти, підлітки і дорослі зі збереженим розумінням мови, але мають в своєму розпорядженні недостатній арсенал вербальних засобів комунікації і позбавленні можливості оптимально висловлювати власні потреби. Підтримуюча комунікація також забезпечує життєдіяльність осіб з розладами мовної функції через перенесені черепно-мозкові травми, інсульту.

Діагностика починається зі з'ясування вихідних положень: оцінки комунікативних, когнітивних, лінгвістичних, психосоціальних і моторних здібностей особи – потенційного користувача підтримуючої комунікації.

Отримані дані будуть слугувати обґрунтуванням необхідності навчання підтримуючої комунікації з урахуванням актуальних і потенційних комунікативних потреб. Необхідно розрізняти, буде використовувана комунікативна система додаткової (наприклад, бути підтримкою усному мовленні) або альтернативної (повністю замінить відсутню мову). У першому випадку слід також визначити термін застосування додаткової комунікації: тимчасово або протягом усього життя. Використання такої комунікативної допомоги призводить до зменшення непорозумінь, підвищенню активності при веденні діалогу і сприяє розвитку мови.

Мовні і комунікативні аспекти

Завдання:

- виявити особливості комунікативної поведінки особи, яка потребує підтримуючої комунікації;
- співвіднести виявлені особливості з етапами розвитку комунікативної поведінки по Х. Севенінгу (Sevening);
- визначити функціональне призначення комунікації для даної особи (вираження почуттів, уподобань, бажань, потреб, коментарів).

Тривале спостереження за учнем і бесіда з найближчим оточенням дозволяють отримати інформацію про особливості його комунікативної поведінки (Навіщо і чому він / вона здійснює комунікацію? Чи реагує він / вона на звернення співрозмовника або є ініціатором бесіди?). Спостереження

проводить найближче оточення протягом тривалого часу, як в природних, повторюваних, знайомих ситуаціях (прийом їжі вдома, діяльність в закладі), так і в незнайомих (розглядання картинок в книзі, спів). Отримана інформація протоколюється. Узагальнені і систематизовані дані співвідносять з відповідним етапом розвитку комунікативної поведінки по Х. Севенінгу (Sevening), щоб в кожному конкретному випадку сформулювати рекомендації щодо можливих варіантів навчання.

Етапи розвитку комунікативної поведінки по Х. Севенінгу (Sevening)

Етап 1 – людина проявляє: дії і реакції на вегетативній основі (частішає пульс і дихання); відсутність видимого розуміння мовлення і як наслідок – неможливість породження власних комунікативних вербальних або невербальних сигналів; порушення сенсомоторного розвитку (відсутність або недостатність зорового контакту, реакції на звуки, труднощі при питті, ковтанні, неправильне положення голови).

Мета комунікативного розвитку: поліпшити відчуття і сприйняття різних подразників; викликати інтерес до навколишнього середовища, цікавість; навчити розпізнавати прості причинно-наслідкові зв'язки, висловлювати згоду і заперечення.

Етап 2 – людина проявляє: розуміння мови; перші, хоча ще не дуже виразні (не) вербальні комунікативні реакції і сигнали; ледь властиве самостійне ініціювання комунікації; незадовільнену комунікативну взаємодію; прості відповіді «Так» / «Ні» або вираз згоди / відмови на висловлювання і питання передбачуваного характеру («Лягаємо спати»? «Давай що-небудь поїмо?»).

Мета комунікативного розвитку: формувати більш ясну, диференційовану та зрозумілу для сторонніх форму комунікації з включенням різних комунікативних можливостей, забезпечувати розвиток реакцій «Так» / «Ні».

Етап 3 – людина проявляє: частково самостійно ініційовані комунікативні сигнали (може показати на предмет в кімнаті); починає самостійно висловлювати бажання.

Мета комунікативного розвитку: уточнити стан когнітивних здібностей; вибрати засоби підтримуючої комунікації (предмети, фотографії, жести); ініціювати приводи для комунікації.

Етап 4 – людина використовує: додаткові і альтернативні комунікативні системи з метою реагування на звернення співрозмовника, ініціювання комунікації (сюди також відносять систему властивих тілу форм комунікації); добре розуміє мову (спілкуватися зазвичай заважають рухові обмеження).

Мета комунікативного розвитку: розширити застосовувані комунікативні системи та / або використовувати писемне мовлення.

Отже, у повсякденному житті дитини виникає багато ситуацій, в яких доцільно вдаватися до комунікації, оскільки це сприяє тому, що особа таким чином може впливати на своє оточення. Діти спостерігають навколишній світ і намагаються наслідувати його комунікативні форми. Діти, з якими розмовляють батьки, зазвичай через декілька тижнів або місяців починають вимовляти окремі звуки, склади, а пізніше і слова.

Особи, з якими у дітей склалися довірливі відносини, як правило, відразу ж реагують на їх висловлювання. Вони або наслідують звуки, або інтерпретують їх так, щоб дитина розуміла. Тим самим вони зміцнюють її комунікативну поведінку. Завдяки цьому дитина постійно отримує досвід того, що її комунікативні спроби враховують, підкріплюють і заохочують. В результаті вона зазнає все більшого задоволення від комунікації і мови та докладає власних зусиль.

Список використаних джерел

1. Boenisch, Jens/Sachse, Stefanie (2007). Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe. Von Loeper Literaturverlag (Бенишь,

Енс/Саксе, Штефани (2007). Діагностика та консультування при роботі з підтримуючою комунікацією. Карлсруе).

2. Sevenig, Heinz (1994). Materialien zur Kommunikationsförderung von Menschen mit schwersten Formen cerebraler Bewegungsstörungen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben (Севениг, Хайнц (1994). Матеріали для розвитку комунікації у осіб з тяжкими формами церебрального паралічу та іншими руховими порушеннями. Дюссельдорф).

УДК 376.016

СТЕЛЬМАХ Н.В.,

кандидат пед. наук, доцент

БЕЗНОЩУК А.В.

здобувач вищої освіти

Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ПРОФІЛАКТИКА ПЕРЕДУМОВ ВИНИКНЕННЯ ДИСТРАФІЇ У ДІТЕЙ СТРАШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РЕАЛІЯХ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Важливими завданнями сучасної логопедії, як галузевої ланки корекційної освіти, є попередження порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Профілактика передумов виникнення дисграфії є одним з них. Актуальність цього завдання зростає з року в рік, адже дітей з різними порушеннями мовлення стає все більше.

Низька реалізованість профілактичних заходів щодо мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку частково призводить до загострення проблеми засвоєння писемного мовлення молодшими школярами, а саме – спричиняє виникнення дисграфії та дислексії.

Дисграфія – це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичками письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, не дивлячись на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання (О. М. Корнєв).

Оскільки процес письма – один з важливіших компонентів писемного мовлення, порушення в його формуванні перешкоджають успішній навчальній діяльності, особливо з дисциплін мовного циклу. Дисграфія складає значний відсоток серед інших недоліків мовлення, що властиві шкільному віку. Тому, об'єктивною потребою освітнього процесу виступає пошук можливостей запобігання даній ситуації.

Становлення функції письма здійснюється лише за умов цілеспрямованого навчання. Проте передумови її формування закладаються ще у дошкільному віці.

Базовими для опанування навичкою письма є п'ять основних передумов (Л. Цветкова):

1. Сформованість (або збереження) усного мовлення, довільне володіння ним, здатність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності.

2. Сформованість (або збереження) різних видів сприймання, відчуттів і знань та їх взаємодії, серед яких особливе значення належить зорово-просторовому та слухо-просторовому гнозису, соматопросторовим відчуттям, знанням і відчуттям схеми тіла.

3. Сформованість рухової сфери – дрібних рухів, предметних дій, тобто різних видів праксису руки, рухливості, переключення, стійкості та ін.

4. Формування у дітей абстрактних способів діяльності, що стає можливим при поступовому переведенні їх від дій з конкретними предметами до дій з абстракціями.

5. Регуляція, саморегуляція, контроль за діями, намірами, мотивами поведінки [1, с. 186].

На думку вчених (І. Клименко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Тенцер, Н. Чередніченко), оволодіння молодшими школярами процесом письма залежить від рівня сформованості мовленнєвих та немовленнєвих функцій, таких як слухова диференціація звуків, їхня правильна вимова, звуковий аналіз та синтез, лексико-граматична сторона мовлення, зоровий аналіз та синтез, просторові уявлення. У дітей дошкільного віку можуть проявлятися несформованість однієї або декількох ознак порушення писемного мовлення, що є передумовою виникнення дисграфії у молодшому шкільному віці [2, с. 37].

Для того, щоб уникнути дисграфії потрібно працювати над цим, починаючи з дошкільного віку. Батькам і педагогам слід звертати увагу на правильність вимовляння звуків дитиною. У дошкільний період спостерігаються достатньо активне становлення фонетичної сторони мовлення, вміння вимовляти слова різної складової структури і звуконаповненості. Якщо у когось із дітей і виникають при цьому помилки, то вони стосуються найскладніших, маловживаних і найчастіше – незнайомих для них слів. При цьому достатньо виправити дитину, дати зразок відповіді і трохи «повчити» її правильно вимовляти це слово, і вона швидко введе його в самостійне мовлення. До кінця дошкільного періоду діти мають володіти розгорнутим мовленням, фонетично, лексично і граматично правильно оформленим [3, с. 33].

Якщо ж у дитини порушена звуковимова, погано розвинена увага, пам'ять, мислення, просторові уявлення, дрібна моторика, то потрібно обов'язково працювати над цим. Адже це вже є першими дзвіночками до виникнення проблем з читанням і письмом в подальшому.

Щоб уникнути дисграфії мама майбутньої дитини повинна берегтися з початку вагітності. Щоб знизити ризики розвитку цієї патології в дитини, варто планувати вагітність та берегтися від інфекційних хвороб у цей період, відмовитись від шкідливих звичок. Також корисно буде займатися розвитком малюка з раннього віку – читати йому вголос, розмовляти, співати, виконувати спеціальні вправи. А в переддошкільний період обов'язково готувати дитину до

школи. Перш за все визначитися, чи готова дитина психологічно до школи. Потрібно розвивати правильну вимову звуків, зорову і слухову увагу, фонематичний слух, зоровий аналіз і синтез, граматичну сторону мовлення.

Діти, які мають труднощі у писемному мовленні, погано заучують вірші, з помилками відтворюють графічний ритм, їм важко називати дні тижня, місяці року, літери алфавіту за порядком, хоча всі ці елементи знають та відтворюють в хаотичному вигляді. Характерними для них є труднощі виконання кількісного і порядкового звукового та складового аналізу і синтезу слів. Ці порушення свідчать про наявність у них утруднення й уповільнення процесів «рядоутворення та рядопромовляння».

Отже, успішне оволодіння навичками письма та читання в молодшій школі залежить від певних передумов, якими дитина оволодіває в дошкільному віці. Існує значна кількість факторів, що можуть стати причиною виникнення у дитини дисграфії. Особливо до групи ризику потрапляють діти з порушенням мовного розвитку. У багатьох із них виявляються передумови дисграфії, які найбільш чітко проявляються під час шкільного навчання.

Профілактика дисграфії – це, перш за все, спільна робота батьків, вчителів і кваліфікованого логопеда. Батькам дуже важливо пам'ятати, що дисграфія і дислексія не виникають раптом. А робота з усунення цих патологій повинна проводитися не в шкільному віці, коли у дитини виявляються специфічні проблеми з граматиною і правописом, а ще задовго до початку навчання.

Список використаних джерел

1. Махоня В. І. Теоретичні основи формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Сучасний погляд на дисграфію. Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. №1. С.186-189.
2. Суценок А. В. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 89. 170 с.

3. Шеремет М. К. та ін. Логопедія: підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2014. 672 с.

УДК: 159.923-053.5:37.013.82-616.89-008.434.5(045)

Стельмах Ніна,
канд. пед. наук, доцент кафедри спеціальної освіти
Некрасова Анна,
студентка 456 групи
МНУ імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСТРАФІЇ

У сучасних умовах навчання важливо підвищувати ефективність освітнього процесу, зокрема через використання наочності для активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи. Наочність допомагає краще засвоювати інформацію завдяки впливу на різні сенсорні системи. Зокрема, сучасні інформаційні та медіа-технології розширюють можливості використання наочності, дозволяючи візуалізувати абстрактні поняття та сприяти розвитку мислення. Створення педагогічних умов для ефективного застосування наочності є важливим завданням вчителя для стимулювання навчальної активності молодших школярів.

Однією з ключових проблемних проблем є вибір та застосування відповідних методів наочності, які забезпечують корекцію оптичного сприйняття букв та слів. Важливо визначити, як вікові та індивідуальні особливості дітей впливають на їхню здатність до сприйняття візуальної інформації, та які саме види наочності сприяють найкращій корекції письмових навичок.

Суттєвою проблемою також є впровадження сучасних технологій та інтерактивних засобів навчання, що дозволяють ефективніше коригувати порушення письма та стимулювати пізнавальну активність учнів. Необхідно

враховувати, як інструменти впливають на розвиток просторового мислення та орієнтації дітей з оптичною дисграфією, а також знайти ефективні шляхи інтеграції наочних методик у загальний навчальний процес.

Під педагогічними умовами у роботі розуміється сукупність заходів, вкладених у підвищення ефективності педагогічної діяльності. Аналіз наукових робіт приводять до наступного завдання, актуального для кожного вчителя початкових класів: створення педагогічних умов використання наочності в освітньому процесі початкової школи з метою активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. Тобто вчителю необхідно створити в освітньому процесі такі умови використання наочності, які б забезпечували не формальне «дотримання» принципу наочності, а ефективне застосування засобів та методів наочності у навчальному процесі [1].

Слід виділити педагогічні умови використання наочності в освітньому процесі початкової школи з метою активізації пізнавальної діяльності молодших школярів: використання наочності має відповідати віковим та індивідуальним особливостям розвитку учнів; використання різних видів наочності; реалізація наочності з урахуванням використання медіа-технологій.

Сучасні засоби навчання на основі медіа технологій мають унікальні властивості та функції наочності, які здатні змінити весь процес навчання у початковій школі. Цифрові освітні ресурси дозволяють поєднувати величезну кількість образотворчих, звукових, умовно-графічних, відео та анімаційних матеріалів. Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні значно розширює можливості наочного навчання через використання графіки, відео та анімації в інтерактивному форматі. Підвищує якість передачі інформації, збільшує її обсяг і полегшує розуміння матеріалу, стимулюючи розвиток інтуїції та образного мислення. Завдяки таким технологіям стає можливим візуалізувати складні, абстрактні явища, що дозволяє створювати навчальні моделі, які відображають реальні та теоретичні об'єкти, виконуючи як аудіовізуальну, так і інтегративну функції.

Можливі способи використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі початкової школи включають застосування спеціальних навчальних програм, які містять матеріали для різних видів діяльності. До цього також додаються методичні рекомендації щодо їх використання. Крім того, учитель має можливість самостійно відбирати окремі матеріали відповідно до конкретних навчальних цілей [2].

Для вирішення проблем, пов'язаних з використанням наочності у процесі подолання оптичної дисграфії, слід розробити кілька стратегій. Перше – адаптація методів наочності до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Відповідне включає використання спеціальних карток, графічних завдань та інтерактивних матеріалів, які покращують зорове сприйняття і допомагають дітям краще розрізняти літери. Додатково треба зазначити про залучення сучасних технологій, таких як освітні додатки та інтерактивні дошки, що дозволяють створювати динамічні візуальні матеріали. Наступним шляхом вирішення проблемних питань можна визначити інтеграцію ігрових методик, які сприяють активізації навчальної мотивації дітей. Важливо створювати комплексний підхід до корекції оптичної дисграфії, поєднуючи різні засоби наочності з індивідуальними заняттями та постійним моніторингом прогресу учнів.

Отже, використання наочності є надзвичайно важливим компонентом освітнього процесу, особливо для подолання оптичної дисграфії у молодших школярів. Педагогічні умови, що забезпечують ефективне використання наочності, включають адаптацію методів до індивідуальних і вікових особливостей учнів, інтеграцію різних видів наочності та застосування сучасних медіа-технологій. Відповідно дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, покращити їх розуміння навчального матеріалу та сприяти розвитку мислення. Інтеграція ігрових елементів і комп'ютерних технологій підвищує мотивацію і ефективність навчання, забезпечуючи комплексний підхід до вирішення проблем оптичної дисграфії.

Список використаних джерел

1. Кондратенко Л. О. Технологія попередження дисграфії. Посібник. Київ, Главник, 2005. 96 с.
2. Цібій М. Подання дисграфії. *Початкова освіта*. 2002. № 4. С. 7.

Стельмах Ніна,
доцент кафедри спеціальної освіти
Росла Вікторія,
студентка
МНУ ім. В.О.Сухомлинського
М. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Планування мовленнєвого висловлювання – це важливий етап розвитку комунікативних навичок у дітей, який передбачає не лише добір слів, але й правильне структурування думок. Для дітей молодшого шкільного віку із заїканням цей процес стає складнішим через труднощі, пов'язані з порушенням плавності мовлення.

Заїкання – це порушення мови, яке проявляється зміною ритму та плавності вимови. При заїканні дитина відчуває складнощі з вимовою слів і фраз, вона подовжує паузи перед тим, як вимовити звук і повторює склади [2]. Діти, що заїкаються, можуть відчувати тривогу під час спілкування, що негативно впливає на їхню здатність планувати висловлювання. Невпевненість у собі часто перешкоджає їм правильно формулювати свої думки та сповільнює процес мовлення.

Процес планування висловлювань складається з декількох етапів:

1. Задум висловлювання – дитина формує основну ідею того, що вона хоче сказати.

2. Вибір слів і фраз – наступним кроком є вибір відповідних слів для передачі думки.

3. Структурування висловлювання – дитина будує речення відповідно до задуму.

4. Мовленнєве оформлення – реалізація задуму через мовлення.

У дітей із заїканням на всіх цих етапах можуть виникати труднощі. Наприклад, через невпевненість вони довше обирають слова або починають повторювати звуки, що порушує ритм мовлення.

Однією з основних проблем є невпевненість у мовленнєвій діяльності. Діти бояться, що їх не зрозуміють, тому уникають складних конструкцій або намагаються спростити своє висловлювання. Це часто призводить до уповільнення темпу мовлення та створення додаткових пауз, які ще більше посилюють заїкання.

Труднощі з ритмічною організацією мовлення та страх помилитися також значно ускладнюють процес планування мовлення. Через це діти можуть уникати участі в комунікації, що негативно впливає на їх соціальну адаптацію [1, с. 2].

Робота з дітьми, що заїкаються, потребує системного підходу та включає кілька важливих напрямків, які взаємодіють між собою, щоб забезпечити комплексну допомогу та максимізувати ефективність корекційної роботи.

Основний напрямок корекції заїкання – це заняття з логопедом, які орієнтовані на розвиток мовленнєвої моторики, ритму та плавності мовлення. Логопед використовує різні методики, включаючи дихальні вправи, вправи на релаксацію м'язів, що відповідають за мовлення, та роботу з ритмом. Важливо, щоб дитина навчилася контролювати свій мовленнєвий темп, розподіляти дихання під час мовлення, що допоможе зменшити блоки та повтори. Наприклад, методика ритмічного мовлення допомагає розвивати плавність висловлювань шляхом вимови слів або фраз у заданому темпі. Крім того,

логопедичні заняття формують впевненість у своїх мовленнєвих можливостях, що поступово допомагає зменшити страх мовлення [3, с. 11].

Оскільки заїкання має не лише фізіологічний, але й психологічний аспект, робота з психологом є важливою частиною терапії. Страх помилитися, почуття невпевненості та низька самооцінка можуть негативно впливати на комунікацію дитини. Психологічна допомога спрямована на подолання цих бар'єрів, розвиток позитивної мотивації до мовлення та зниження тривожності. Важливими елементами є когнітивно-поведінкова терапія, яка допомагає дитині змінити негативні установки стосовно власного мовлення, та ігрові психологічні вправи, що сприяють розслабленню та зниженню напруженості в мовленнєвих ситуаціях.

Для дітей молодшого шкільного віку гра є природним способом навчання, що робить її ідеальним засобом корекції мовленнєвих проблем. Ігри допомагають зняти напруженість і роблять мовленнєві вправи цікавішими та менш стресовими. Наприклад, в іграх, що стимулюють мовленнєву активність, діти можуть відпрацьовувати складні для них слова чи фрази, не зосереджуючи увагу на заїканні, а зосереджуючись на досягненні ігрових цілей. Рольові ігри також можуть сприяти розвитку навичок комунікації, дозволяючи дитині вільно висловлюватися в контрольованому та безпечному середовищі. Включення ігор у навчальний процес сприяє створенню атмосфери довіри, де дитина відчуває себе комфортніше і більш мотивованою до мовленнєвої діяльності.

Дуже важливо, щоб корекція заїкання не обмежувалася лише індивідуальними заняттями. Вчителі мають розуміти специфіку заїкання та створювати умови для комфортної участі дітей з мовленнєвими порушеннями в навчальному процесі. Це означає, що вчителі повинні бути терплячими та підтримувати дитину під час відповідей на уроці, не поспішати з вимогами до швидкості мовлення, заохочувати дитину до висловлювань і не акцентувати

увагу на її заїканні. Інколи корисно створювати спеціальні умови для відповідей, наприклад, дозволити дитині відповідати в письмовій формі або заздалегідь готувати свої виступи. Також важливо залучати однокласників до підтримки дитини з заїканням, аби вона відчувала себе частиною колективу та не відчувала соціальної ізоляції [3, с. 13].

Отже, планування мовленнєвого висловлювання у дітей із заїканням має свої специфічні особливості, що зумовлені складністю побудови зв'язного мовлення через страх перед помилкою та порушення ритму мовлення. Для подолання цих проблем необхідна комплексна корекційна робота, яка включає логопедичну, психологічну підтримку та сприятливе навчальне середовище. Тільки завдяки поєднанню різних підходів можна досягти успішного розвитку мовленнєвих навичок у дітей, які заїкаються, і сприяти їхньому повноцінному включенню в комунікативну та соціальну діяльність.

Планування мовленнєвих висловлювань у дітей із заїканням є складним, але вирішуваним завданням, яке потребує індивідуального підходу, терпіння та спеціалізованої допомоги.

Список використаних джерел

1. Забужанська І. Ритмічна організація мовлення: когнітивний аспект, 2017, 4с.
2. Заїкання: причини, симптоми та лікування.
URL: <https://kinderklinik.ua/uk/zayikannya-prichini-simptomi-ta-likuvannya-u-kiyevi/>
(дата звернення: 02.10.2024).
3. Цибулько А. Основні напрямки комплексної корекційної роботи по подоланню заїкання у дітей, 2017, 15 с.

Стельмах Ніна,
канд. пед. наук, доцент кафедри спеціальної освіти
Сисорова Каріна,
студентка 456 групи
МНУ імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ І РІВНЯ

Використання дидактичних ігор у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення полягає в тому, що мовленнєвий розвиток є ключовим фактором для формування комунікативних навичок і подальшого успішного навчання дитини. Дидактичні ігри, як інтерактивні та доступні методи навчання, дозволяють стимулювати мовленнєву активність, розвивати увагу, пам'ять, мислення та інші психічні процеси. Зокрема, дані ігри допомагають вирішувати проблеми мовленнєвих порушень через ігрову взаємодію, що сприяє комплексному підходу до корекції мовлення.

Недостатній розвиток мовлення та можливі порушення координації рухів (незграбність, неузгодженість зусиль, нерозмірність рухів) можуть значно ускладнювати участь дітей з мовленнєвими проблемами в ігрових активностях. У свою чергу, часто призводить до зосередження уваги дитини на її власному порушенні, поглиблюючи труднощі в інтеграції в колектив ігрового процесу.

У сучасних методичних матеріалах для логопедів рекомендується використовувати різноманітні ігри в роботі з дошкільнятами для корекції мовленнєвих порушень. Часто це або модифіковані версії класичних ігор, або авторські розробки. У логопедичній літературі виділяють кілька типів ігор: дидактичні, рухливі, творчі тощо. Пропнується зупинитися на дидактичних іграх, вони мають чіткі правила та спрямовані на розвиток правильного темпу мовлення, виразності, звуковимови та словникового запасу, що сприяє ефективній корекції мовленнєвих проблем у дітей [1, с. 160-161].

Розглядаючи проблемні питання обраної теми слід наголосити на наступні. Одним з головних проблемних питань під час використання дидактичних ігор у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є необхідність індивідуалізації підходу до кожної дитини. Дошкільники з мовленнєвими порушеннями часто мають різні форми і ступені недорозвинення, що вимагає логопеда уважно враховувати відмінності при виборі конкретних ігор. Для одних дітей підходять ігри, спрямовані на розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення, для інших – на покращення словникового запасу або граматичної будови мовлення. Індивідуалізація вимагає не тільки різних дидактичних завдань, але й темпу, інтенсивності, тривалості і навіть способу подачі матеріалу. Зазначене суттєво ускладнює роботу логопеда, оскільки необхідно не просто механічно адаптувати ігрові завдання, але й створювати для кожної дитини індивідуальну корекційну програму, що враховує її мовленнєві та психологічні особливості.

Інше проблемне питання полягає у нестачі спеціально адаптованих ігор, які були б спрямовані безпосередньо на корекцію мовленнєвих порушень. На ринку освітніх матеріалів існує чимало ігор для дітей дошкільного віку, однак далеко не всі з них розроблені з урахуванням специфіки мовленнєвих порушень. Логопедам часто доводиться самостійно адаптувати наявні ігри, змінюючи їх правила, зміст або мету відповідно до потреб своїх вихованців. Такий підхід вимагає значних часових і творчих витрат від педагогів, які повинні не тільки коригувати існуючі методики, але й створювати власні ігрові сценарії для забезпечення максимального ефекту корекційної роботи [2, с. 10-14].

Важливим проблемним питанням є підтримка мотивації дітей під час проведення логокорекційних занять. Для дітей дошкільного віку гра є природною формою діяльності, яка забезпечує їх зацікавленість і активність у процесі навчання. Однак діти з загальним недорозвитком мовлення часто мають труднощі у комунікації та самовираженні, що може знижувати їхню мотивацію до участі в іграх. Тому логопед повинен розробляти такі ігрові завдання, які не

тільки коригують мовленнєві порушення, але й забезпечують інтерес і бажання дитини брати участь у грі. Зазначене може вимагати використання елементів змагання, винагороди або залучення цікавих для дитини тем та сюжетів.

Загалом, вирішення вищезначених проблем полягає в ретельному підборі та адаптації дидактичних ігор відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини, у розвитку власних методик та творчих підходів до корекційної роботи, а також у постійному підтриманні інтересу і мотивації дітей до участі в ігрових заняттях.

Отже, використання дидактичних ігор у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є важливим компонентом корекційного процесу. Завдяки ігровій діяльності діти можуть покращувати свої мовленнєві навички, формувати комунікативні вміння та розвивати інші когнітивні процеси, такі як пам'ять, увага та мислення. Однак, однією з головних проблем є індивідуалізація підходу, оскільки кожна дитина має свої особливості мовленнєвого розвитку. Нестача спеціально адаптованих ігор також ускладнює роботу логопедів, оскільки їм доводиться розробляти або модифікувати існуючі ігрові сценарії для забезпечення максимальної ефективності логокорекції. Важливою є мотивація дитини до участі у таких заняттях, що досягається через захопливі ігрові форми, винагороди або залучення до цікавих тем. Ефективність використання дидактичних ігор полягає у комплексному підході до вирішення мовленнєвих проблем, що робить їх незамінним інструментом у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Коваль Н. М., Боряк О. В. Ігри в логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Зб. Наукових праць : *Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка*, Суми. Вип. 6. 2018. С. 257-263

2. Азарова Л.Є., Франчук Н.Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. *Збірка наукових праць*

«*Vzdelávanie a spoločnosť (Osvita ta spoločnosť)*». Прешовського університету в Прешові, 2016. С. 9-16

Супрун Микола
Доктор пед. наук, професор
Зімаріна-Любінецька Ірина
Магістр
МНУ ім. В.О. Сухомлинського,
(Миколаїв, Україна)

ФОРМУВАННЯ ВІДНОВЛЮВАЛЬНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОРΟΣЛИХ ПІСЛЯ ПЕРЕНЕСЕНОГО ІНСУЛЬТУ ТА ЧЕРЕПНО-МОЗКОВОЇ ТРАВМИ

Анотація: У статті здійснено огляд основних форм афазії притаманної дорослим людям які перенесли інсульт. Розглянуто особливості мовленнєвого спілкування осіб при імпресивних та експресивних формах мовленнєвого порушення, проаналізовано теоретичні аспекти та соціопсихологічний підхід. Висвітлено практику реабілітаційних заходів для дорослих людей після перенесеного інсульту на основі моніторингового дослідження корекційної роботи з пацієнтами.

Ключові слова: інсульт, афазія, порушення мовлення, імпресивна афазія, експресивна афазія.

Abstract: The article provides an overview of the main forms of aphasia inherent in adults who have suffered a stroke. The peculiarities of speech communication of persons with expressive and expressive forms of speech disorders are considered, theoretical aspects and sociopsychological approach are analyzed. The practice of rehabilitation measures for adults after a stroke on the basis of a monitoring study of correctional work with patients is highlighted.

Key words: stroke, aphasia, speech disorder, impressive aphasia, expressive aphasia.

Вступна частина: Важливість дослідження зумовлена, по перше соціально-медичною значимістю, по друге, недостатнім розвитком цієї галузі в логопедичному аспекті.

Основні аспекти дослідження ґрунтуються на світовій статистиці, яка на сьогоднішній день відмічає стрімку тенденцію омолодження числа хворих на інсульт та черепно-мозкові травми. Спираючись на статистичні дані Центру громадського здоров'я МОЗ України найчастіша причина смертності інсульту (майже 67 відсотків). Тому на сьогоднішній день наша країна лишається сумнівним лідером серед країн європейського простору.

Більшість пацієнтів, які перенесли інсульт, найчастіше страждають на афазійні розлади, що актуалізує використання психокорекційної допомоги та реабілітаційної роботи для відновлення мовлення та безперешкодної комунікацію з соціумом. На основі власного дослідження корекційної роботи з дорослими пацієнтами ми дійшли висновку, що відсутність або уповільнений корекційно-реабілітаційний процес знижує рівень повноцінного життя пацієнта в соціумі. Тому своєчасна діагностика афазійних порушень мовлення у пацієнтів після перенесеного інсульту та адекватна логопедична робота є важливим аспектом успішної реабілітаційно-корекційної роботи.

Мета роботи. Здійснити характеристику мовленнєвих порушень, розробити алгоритм проведення корекційної, відновлювальної практики при системних мовленнєвих порушеннях у дорослих людей (на прикладі афазії) внаслідок ураження мозку; обґрунтувати актуальність поглибленого вивчення даного напрямку.

Основна частина. Афазія- це порушення мовлення, що сформувалося в результаті локальних уражень головного мозку. Патологія виникає після інсульту, при травмах головного мозку, пухлинних процесах у ньому, при деяких психічних захворюваннях, після оперативних втручань на головному мозку та є неспецифічною ознакою захворювання. При цьому порушення мовлення може

бути повним: пацієнт не в змозі розмовляти, вимовляти якісь звуки та не сприймає мовлення, звернене до нього.

Систематизоване вивчення афазії почалось у другій половині XIX ст. Саме цей період Л.С. Цветкова та І.С. Зайцев виділяють як головний або перший етап у розвитку вчення про афазію. Тоді вченими були виділені дві основні форми афазії: моторна (або афазія Брока, 1861) і сенсорна (або афазія Верніке, 1874).

Моторна афазія аферентного типу виникає внаслідок ураження вторинних зон постцентральної та нижньотім'яних відділів кори головного мозку, які розташовані позаду від центральної Роландової борозни переважно лівої півкулі. Центральним механізмом розладів при аферентній моторній афазії є порушення кінестетичних відчуттів (кінестетична апраксія). Цей механізм призводить до центрального порушення порушення тонких артикуляційних рухів, що проявляється у нездатності при вимові встановити необхідне положення артикуляційних органів: губ, язика. Провідним симптомом моторної афазії є порушення моторної сторони мовлення. Аферентна моторна афазія проявляється або у повній відсутності усного (експресивного) мовлення, або у великій кількості літеральних парафазій у всіх видах експресивного мовлення.

Еферентна моторна афазія пов'язана з ураженням нижніх відділів премоторної області (зони Брока). Центральним мовним дефектом при афазії Брока є кінетична артикуляційна апраксія, що робить неможливим перемикання з однієї артикуляторної позиції на іншу. Хворий може вимовляти ізольовані звуки, відтворювати автоматизовані ряди, але грубо порушене звукове структурування слова.

Сенсорна афазія обумовлена ураженням верхньоскроневих відділів («зона Верніке Первинне порушення порушення фонематичного слуху (розпад здатності до акустичного аналізу звуків мови), що створює труднощі процесу звукорозрізнення. З'являється феномен «відчуження сенсу слова» (розшарування звукової оболонки і її предметної віднесеності; звуки втрачають своє стабільне звучання і кожен раз сприймаються спотворено). Це призводить до грубого

порушення імпресивного мовлення. Хворий перестає розуміти звернене до нього мовлення, при цьому в результаті порушення слухового контролю у нього спостерігається логорея, заміни одних слів і звуків іншими (вербальні і літеральні парафазії). Процес мовленнєвого спілкування в цілому стає недоступним.

Тому актуальною задачею є формування відновлювального комунікативного середовища у дорослих людей після перенесеного інсульту та черепно мозкової травми може бути достатньо складних і часозатратним в залежності від

типу інсульту (ішемічний або геморологічний). Одним із ключових етапів є розробка дидактичної моделі та активізації мовленнєвих процесів, а також розробка критеріїв, які дозволять значно пришвидшити реабілітації процеси та працюватимуть на максимально ефективність відновлення мовлення у дорослих людей. Оцінка швидкості виконання застосованих диференційованих прийомів, вправ на повторення та обговорення. Усе це має неабиякий вплив на результативну реабілітацію.

Для реалізації власного моніторингового дослідження були проаналізовані наступні показники :

- Етіологія, розмір, локалізація та характер пошкодження мозку
- Ступінь розладу мовлення
- Досвід роботи спеціалістів
- Відповідь на лікування, настрої пацієнта та його родини
- Вік, стать та загальний стан пацієнта.

-Моніторинг отриманих результатів на основі запроваджених методик корекційної роботи

На основі зазначених показників ми виявили, що у одного з пацієнтів причиною виникнення інсульту були наявні до цього проблеми: ішемічна хвороба серця, стенокардія, тахікардія, гіпертонія та цукровий діабет 2 типу.

У пацієнта З.Н.М.17.01.1950р. спостерігається моторна афазія. Характеризується труднощами та неможливістю формулювати власні думки словами. Родичів пізнає, але зв'язне мовлення відсутнє.

На основі отриманої інформації ми розробили програму для корекційної роботи з пацієнтом З.Н.М.17.01.1950р, яка містить ряд вправ для відновлення мовлення.

Прийоми логопедичної роботи:

1. Розгальмовування експресивного мовлення: промовляння автоматизованих рядів; спів знайомих пісень; декламація віршів; називання імен знайомих тощо.

2. Вироблення правильного дихання (прийоми вибираються залежно від стану хворого).

Надалі ми застосовували диференційовані прийоми відновного навчання з урахуванням збережених і порушених функцій у даного хворого. Використовувались вправи на повторення та проговорювання, називання імен родичів та друзів (за фото), обрання зайвого та опис зображеного.

Після відновлення у хворого здатності активного виділення і вимови слів та ряду слів із автоматизованих рядів, використовувались вправи на закінчення фрази. Наводимо конкретний приклад вправи, яка була запропонована пацієнту: хворому пропонуються фрази і відповідні картинки; він, слухаючи фразу і розглядаючи картинку, закінчує фразу необхідним словом:

Настала холодна....(зима)

Землю вкрив пухнастий, білий....(сніг)

До годівниці прилетіли(пташки)

Після довгих холодів настане..... (весна)

Наведено лише один фрагмент з системи роботи подолання афазії. На момент початку корекційної роботи пацієнт майже не розмовляв. Послідовна та систематична робота з пацієнтом дозволила отримати позитивні результати.

Нами було відстежено позитивну динаміку за 10 ти бальною шкалою: повторення (1-4), називання (1-5),спів, читання (2 -7).

Висновки: Аналіз існуючих методик корекції афазії дозволив дійти висновку, що вибір методики та оцінка ефективності реабілітаційно корекційної роботи має бути індивідуального характеру. Для комунікації з соціумом і повернення до максимально можливого нормального життя необхідно більше інноваційних методик завдяки комунікаційним процесам.

Список використаних джерел

1. Белікова Н. О. Основи фізичної реабілітації в схемах і таблицях :навч.- метод. посіб. / Н. О. Белікова, Л. П. Сущенко. - Київ: Казарі, 2009. - 74 с
2. Березан О. І. Неврологічні основи логопедії: Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 – «Корекційна освіта» / О. І. Березан. – Полтава : Друкарня ПП Ткалич А.М. – 2008. – 92 с.
3. Вовканич А. С. Вступ до фізичної реабілітації навч. посіб. А. С. Вовканич. - Львів: ЛДУ ФК, 2013. - 184 с.
4. Інсульт: фізична і соціальна реабілітація:навч.посіб.уклад.: Є.Л.Михалюк. -Запоріжжя : ЗДМУ, 2017. - 131 с.
5. Шеремет М.К. Логопедія / М.К. Шеремет. – Київ: Слово,2010.
6. Щороку в Україні стається понад 111 тис випадків інсульту [Електронний ресурс] // УНІАН. – 2013. – Режим доступу до ресурсу:

<http://health.unian.ua/country /846654-schoroku-v-ukrajini-staetsya-ponad-111-tisvipadkiv-insultu.html>

Микола Супрун

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри спеціальної освіти
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

Дар'я Супрун

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
та реабілітації
Національний університет
біоресурсів і природокористування
Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОК-СТРУКТУР В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Досвід організації корекційно-виховного процесу спеціальних шкіл різного типу дає підстави для твердження, що педагог має не тільки добре володіти теорією викладання, а й уміти на її основі вдумливо шукати найрізноманітніші форми впливу на учня. Пошуковий або творчий підхід до виховної роботи має рацію ще й тому, що не примушує педагога обмежуватись вимогами до виконання декларативних правил, а заохочує глибше зрозуміти вихованця і його душевний настрій, застерігає від невігластва та педагогічного неучтва.

Спеціальна школа проводить велику корекційну роботу щодо активізації учнів у навчально-виховному процесі, розвитку їх допитливості та самостійності. Педагогічний вплив на вихованців у цій школі здійснюється систематично протягом всього навчального року. Велика, можна сказати

провідна, роль – тут належить педагогу. На вчителя покладаються складні завдання з набуття досвіду моральної поведінки у дітей. Саме з урахуванням цих вимог і створювались інформативні структури, котрі б допомагали учням краще засвоювати норми етичної культури. До уваги бралось те, що в учнів початкових класів зорове сприйняття інформації переважає над іншими видами сприймання. Так виник характерний прийом викладання навчально-виховного матеріалу за допомогою своєрідних схем, які ще можна назвати логічними блок-структурами.

Використання вказаного унаочнення буде, на наш погляд, корисним для вчителів і вихователів й масової школи. Уміння розкрити тему за допомогою графічних схем, символів, мнемосхем набагато полегшує роботу педагога, а учні краще і глибше засвоюють матеріал. Адже не дарма говориться: краще один раз побачити, ніж сто раз почути. Або ще доречніше: хороша ілюстрація варта тисячі слів.

Створення навчальних схем-структур справа простіша, коли мова йде про конкретний матеріал: одиниці виміру, історичну хронологію тощо. А як же бути з етичними поняттями?

Час наполегливо вимагає виховувати моральні якості дитини через практичне вивчення етики. Її основи потрібно опановувати так само як таблицьку множення чи графічний правопис, особливо в початкових класах, де моральність важко прищепити вказівками та порадами. Напевно, потрібна така система виховання, за допомогою якої учні ґрунтовно б освоїли систему моралі.

Сучасна методика виховання з цією метою рекомендує вчителю використовувати художню літературу, твори мистецтва, тематичні бесіди, зустрічі з цікавими людьми.

Введення графічної мови в засвоєння абстрактних етичних понять значно розширює можливості учнів у вивченні теоретичної і практичної етики у доступній для них формі. Слід відмітити, що унаочнення в дидактиці має цілий

ряд переваг, порівняно з емпіричними підходами. Воно сприяє не лише механічному заучуванню учнями тих чи інших моральних категорій, а розвиває у них мовлення, увагу, мислення, сприймання, пам'ять.

Що таке логічна блок-структура?

Логічна блок-структура (ЛБС) – це своєрідна форма викладення навчального або виховного матеріалу з метою кращого його розуміння і засвоєння. ЛБС нагадує схему (Мал. 1.), яка складається з окремих ланок і ліній. Кожна ланка може бути різної форми: прямокутної, трикутної, ромбічної чи овальної – для зручності користування. Лінії з'єднання (вони ще називаються ланцюжками) разом з ланкам утворюють відповідну послідовність. Послідовності бувають позитивними і негативними. Неодмінними атрибутами структури є: основне поняття – (ОП); поняття співставлення – (ПС); аналоги (АН); акцент (АК); додатково поняття – (ДП).

Назва «блок» в даному разі означає сукупність, в яку входять основне поняття і поняття співставлення. Вони, як правило, є темою заняття та власного ставлення до сказаного. «Структурність» провалляється в тому, що кожна автономна частина має свою власну характеристику, і в той же час підпорядкована загальній темі. Саме така графічна модель допомагає учням розвивати логічне мислення і формує їхнє ставлення до відповідного повідомлення.

Після того, як педагог сам добре ознайомиться з ЛБС, йому треба провести одне заняття з учнями, на якому в доступній формі він має розповісти вихованцям про блок-структури. Для цього вчитель викреслює на дошці схему ЛБС з усіма складовими частинами. Надалі учні будують ЛБС самостійно.

Як працювати з логічними блок-структурами?

Для прикладу детально розберемо роботу з ЛБС на тему: «Добро – зло».

ПЛАН ЗАНЯТТЯ:

Тема. Поняття добра і зла.

Мета. Сформувати в учнів уявлення про моральні категорії «добро» і «зло». Виховувати у дітей доброту, щирість, повагу до людей, а також протидію всьому негативному, що втілює зло.

Наочність. Схема логічної блок-структури «Добро – зло». Дидактичний матеріал. Приказки, прислів'я, крилаті вислови.

Пропонується

Логічна блок-структура (ЛБС) «Добро – зло»:

1. Позитивна послідовність

Основне поняття (ОП) – добро.

Аналоги (АН) – допомога, повага, щедрість...

2. Негативна послідовність

Поняття співставлення (ПС) – зло.

Аналоги (АН) – грубість, лінь, наклеп...

3. Додаткове поняття (ДП) – життя.

Інформаційний матеріал

Добро – все позитивне, хороше, корисне. За допомогою добра люди оцінюють певні явища, поведінку окремих осіб, виражають свої прагнення і мрії.

Приказки, прислів'я, крилаті вислови: «Добро роби – щастя людей твори»; «Люди добро пам'ятають до кінця своїх днів»; «Життя дане на добрі справи»; «Спасибі, братику, за добрі слова» (Л. Глібов).

Зло – протилежне поняттю «добро». Зло заслуговує засудження, викриття і викорінення з життя людина та суспільства. Зі злом потрібно боротися.

Приказки, прислів'я, крилаті вислови: «Доброго тримайсь, а злого цурайся»; «Зло тихо лежати не може»; «Хто материнську мову зневажав, той і матір не шанував»; «Небезпечно знатися з людиною, у якої гортань чутливіша, ніж серце».

Робота з позитивною послідовністю «Добро».

1. Заповнити послідовність «Добро» аналогами: допомога, повага, щедрість... (в майбутньому аналогі пропонують учні). Пояснити аналогі.
2. При необхідності продовжити послідовність (аналогі пропонують учні).
3. Пояснити акцентовану ланку «Повага».

Робота з негативною послідовністю «Зло».

1. Заповнити послідовність «Зло» аналогами: грубість, наклеп, лінь, (в майбутньому аналогі пропонують учні).
2. При необхідності продовжити, послідовність (аналогі пропонують учні).
3. Пояснити акцентовану ланку «Лінь».

Додаткове поняття «життя» стверджує, що людьми оволодіває добро і зло, які знаходяться в одвічному протиріччі. Людина, в характері якої переважають ті чи інші риси, займає й відповідне місце в житті. Добру людину поважають, рахуються з нею, до злої відносяться критично, а то й зневажливо.

Домашнє завдання:

1. Підібрати матеріал з теми «Добро – зло» з художньої літератури, газет, репродукцій образотворчого мистецтва.
2. Звернути увагу на акцентовані ланки з поняттями «щедрість» та «лінь». Для цього використати словник з етики.
3. Уміти аналізувати підібраний матеріал згідно засвоєної теми.

ХІД ЗАНЯТТЯ:

Вихователь оголошує тему заняття, його мету. Потім коротко в доступній для дітей формі розповідає про етичні категорії «добро-зло».

Оскільки ЛБС «Добро – зло» складається з двох послідовностей – позитивної і негативної, то розмову слід починати з тієї, яка характеризується позитивним змістом.

Подальший виклад матеріалу побудований на діалозі між вихователем (В) та учнями (У).

В. – Перед нами малюнок, який нагадує схему. Ця схема має відповідну будову. Вона складається з прямокутних чи інших геометричних фігур – ланок, які поєднані між собою лініями – їх можна назвати ланцюжками. В головну ланку записується основне поняття. Від неї йде розгалуження до другорядних ланок, які заповнюються аналогами. Акцентована ланка має іншу геометричну форму. Такий графічний малюнок утворює послідовність. Та схема, яка будується на базі основного поняття вважається позитивною, а та, яка будується на понятті співставлення – негативною. Послідовність нічим не відрізняється, але зміст її протилежний позитивній послідовності. Таку схему можна ще назвати блок-структурою, бо вона складається з двох частин, утворюючи одне ціле – блок, а слово структура («будова») пояснює з чого складається блок. Якщо врахувати, що такі схеми допоможуть нам краще викласти свої думки і сприятимуть кращому мисленню, то до назви «блок-структура» ми додаємо слово «логічна». Логічна – означає закономірна, розумна, послідовна. Тепер ви уявляєте, чому ми нашу схему назвали логічною блок-структурою. Скорочено її можна назвати ЛБС – за початковими літерами повної назви. Роботу з ЛБС завжди потрібно починати з позитивної послідовності.

В. – Зверніть увагу на назву нашої тема. Який зміст вкладений у поняття «добро» і «зло»?

У. – Хороший і поганий.

В. – Хороший зміст – будемо вважати, позитивним, а поганий – негативним. Згодні зі мною?

У. – Згодні.

В. – Отже поняття «добро» буде позитивним, а «зло» – негативним. Поняття «добро» віднесемо до якої послідовності?

У. – Позитивної.

В. – А «зло»?

У. – Негативної.

В. – Якщо так, то з якої послідовності нам слід розпочати роботу?

У. – З позитивної.

В. – Тобто, з основної. Правильно?

У. – Вірно.

В. – Яке поняття запишемо в першу ланку позитивної послідовності?

У. – У першу ланку позитивної послідовності потрібно записати поняття «добро».

В. – Таким чином, поняття «добро» буде основним для даної послідовності. Як ви розумієте поняття «добро»?

У. – Це хороші вчинки.

В. – А конкретніше?

У. – Допомога, щирість, повага.

В. – Якими вчинками можна зробити добро?

У. – Допомогою. Мені здається, що допомога найкращий прояв добра, тому я запишу в наступну ланку поняття «допомога».

В. – Погодимося з пропозицією учня. Давайте поговоримо що таке допомога. Хотілося б, щоб в своїх міркуваннях ви зверталися до прикладів з власного жаття чи життя класу.

У. – Я можу навести приклад. Микола допоміг мені розібратися з домашнім завданням.

У. – За мене заступився Юрко. Два старшокласники вимагали від мене гроші. Юра поговорив з ними, і вони відчепилися.

У. – Ми працювали у шкільній бібліотеці – допомагали клеїти книги. Я, наприклад, заклеїв чотири.

В. – А чи трапляються випадки, коли хтось із вас відмовлявся від допомоги старшому?

У. – Траплялося. Якось ми стояли біля входу до школи. Наша прибиральниця, тьотя Даша, попросила віднести до контейнера зібране нею в коридорах сміття. Ніхто із присутніх не спромігся допомогти їй, і вона сама помаленьку пошкандибала з відрами до смітника.

В. – Прикро слухати, коли діти не хочуть допомагати старшим, особливо пристарілим. А вони мусять знати, що рано чи пізно і їм прийдеться звертатися за допомогою до інших. І ось тоді, коли, можливо відмовлять у допомозі і їм, вони відчують провину перед іншими людьми... Зупинимося на наступній ланці. Який аналог запишемо сюди?

У. – Повага.

В. – Як ви розумієте цей аналог?

У. – Повага – це хороше ставлення до людей, товаришів, батьків, педагогів і взагалі до всіх дорослих.

В. – Можливо, хтось хоче доповнити відповідь?

У. – Мені подобаються чуйні люди. Вони добрі.

В. – Що ти запишеш у наступну ланку?

У. – Слово «чуйність».

В. – Як ти розумієш чуйність?

У. – Чуйна людина допомагає в біді...

Подібно до цього аналізуються й наступні аналоги структури. Звертаючи увагу на відповіді учнів, бажано торкатися і практичної поведінки вихованців класу, проводити розбір деяких ситуацій і якості спілкування учнів.

Особлива увага звертається на акцентовану (наголошену) ланку, тобто ту, яка найбільше зацікавила учнів. Як правило, акцентована ланка повинна відрізнитися від інших за формою, а ще краще й за кольором. Акцентоване поняття завжди спонукає до дискусії, а тому воно може бути основним поняттям для наступної логічної блок-структури, тобто з наведеної позитивної послідовності «Добро» відповідної ЛБС основний поняттям для нової ЛБС буде «егоїзм». Отже, на наступне заняття виносяться тема «Чуйність – егоїзм», яка практично є продовженням попередньої. З свою чергу з ЛБС «Чуйність – егоїзм» акцентоване поняття буде основою наступної ЛБС. Таким чином ЛБС «Добро – зло» стала базою для цілого ряду заново створених ЛБС. Їх можна вивчати протягом місяця, чверті, півріччя тощо. Іншими словами: кожна ЛБС є нескінченним джерелом нових тем.

Заповнивши і обговоривши послідовність «Добро», необхідно зробити висновок. Для цього використовуються прислів'я, приказки, крилаті вислови. Потрібно переконувати дітей, що робити добро – це прояв високої свідомості людини.

Тепер, коли робота з позитивною послідовністю «Добро» завершена, приступаємо до розгляду послідовності негативного змісту «Зло».

В. – На початку заняття ми говорили, що схема складається з двох послідовностей протилежних за змістом. Другу послідовність будемо розглядати з позицій співставлення. Вона мусить бути протилежним за змістом. На початку нашого заняття ми згадували про неї. Хто з вас уточнить, про яке саме поняття йшла мова?

У. – Протилежним за змістом «добрю» буде «зло».

В. – Прошу записати в першій ланці негативної послідовності. Отже, «зло» є протилежним «добрю». На співставленні цих двох понять будуватиметься наша подальша робота. Але спочатку потрібно розібратися, що мається на увазі, коли говориться про зло?

У. – Мова йдеться про грубість, обман, лінь.

В. – Який аналог запишемо в наступній ланці?

У. – Грубість.

В. – Якщо людина груба, як до неї ставляться оточуючі?

У. – Зневажливо, не довіряють їй.

В. – Тепер подумайте над більш складним питанням: скажіть, будь-ласка, а якщо людину довели до такого стану, що вона не витримала і нагрубилася тим, хто її змусив так поступити? Кого тут звинувачувати?

У. – Все рівно потрібно бути стриманим.

У. – А я вважаю, що осуду підлягають ті, хто доводить інших до грубощів.

В. – Так, грубість не прикрашає людину. Краще її уникнути. Та я повністю згоден з останньою відповіддю. Людина, яка змушує на грубість – підла. Вона

набагато небезпечніша від тієї, яка нагрубилла. А чому така людина підла, хто скаже?

У. – Тому що вона нечесна.

У. – Вона може зробити ще й наклеп на розгнівану людину.

В. – Скажіть, а в нашій групі бувають випадки грубіянства по відношенню до педагогів, товаришів чи сторонніх людей?

У. – Недавно я був свідком, як Михайло нетактовно говорив з вихователем першого класу. Причиною його грубощів дослужило прохання педагога прибрати папірці біля шкільної клумби.

У. – Якось я з дівчатками грала на подвір'ї школи. До нас підійшов дев'ятикласник і почав глузувати з нас. Звичайно, ми просили, щоб він залишив нас у спокої. У відповідь ми почули образливі слова і погрози.

В. – Про що говорить вчинок старшокласника?

У. – Мені здається, що власне, це не його провина. Можливо його як слід ніхто не виховував. Дорослі не звертали увагу на таку поведінку, а товариші байдуже ставилися до цього і, як наслідок – таке ставлення до людей.

В. – Ми говоримо про грубість. Відмічу, що грубість буває, як риса характеру і грубість, викликана обставинами. Між ними існує різниця. Хто хоче пояснити, в чому полягає така різниця?

У. – Людина з грубим характером постійно конфліктує, є на те причина чи немає. Вона завжди всім незадоволена.

У. – Та людина, яку примусили на грубість, напевно намагається себе захистити або щось довести.

У. – А мені більше хвилює таке людське зло як лінь. Грубіяна перевиговати можна, ледачого – ніколи. Лінивий завжди намагається жити за рахунок інших. А жита за рахунок інших – злочин.

В. – Наведіть приклади прояву лінощів з власних спостережень.

У. – Павло завжди ходить у пом'ятій сорочці. Тільки й чути розмови про неохайність Павла. Невже так важко взяти праску і привести сорочку в належний вигляд. Та ні ж, хочеться, щоб йому це зробив хтось інший.

В. – Мені хотілося б знати, що ви більше засуджуєте – грубість чи лінь.

У. – І те, і інше.

В. – А конкретніше?

У. – Напевно, лінь.

В. – Чому?

У. – Якщо людина погано працює, вона заробляє мало грошей. А тому буде бідно жити. А через неї будуть погано жити й інші.

В. – І грубощі, і лінь засуджуються людьми, бо це прояв поганої вихованості. А лінь, до того ж, є ще й великого перепоною матеріальному достатку людини. Недарма у народі існує така приказка: «Як працюєш – так і живеш». А тепер подумайте, де ми ще можемо використати поняття «лінь»?

У. – В новій, наступній схемі.

В. – Там ми розберемо досконаліше цю рису характеру.

Коли аналізується вся послідовність, необхідно зробити загальний висновок по даній структурі. Передусім, педагог мусить подумати, як переконати дітей в тому, що сутність добра не просто окремий хороший вчинок. Добро мусить проявлятися в діях учнів заради когось і стати звичкою, життєвою необхідністю. А до зла потрібно ставитись як до явища, створеного

протиправною поведінкою, яке нівечить хороші стосунки між людьми. В даному разі доцільно використати приказки, прислів'я, крилаті вислови, а також повчальні ситуації з життя класу. Якщо педагог вважатиме за потрібне використати в блок-структурі додаткове поняття, а в даному випадку таким поняттям може бути «життя», то тут бажано загострити увагу учнів на тому що воно складається з позитивних і негативних факторів. І від того, який з цих факторів матиме перевагу, залежить щастя людини.

Робота з ЛБС «Добро – зло» буде цікавою, якщо педагог почне готуватися до неї заздалегідь і залучить до цього учнів. Зокрема одній групі вихованців доручить написати великим шрифтом вислови про добро і зло. На окремих листках розміром 300 x 300 мм написати слова «добро» і «зло». «Добро» – червоним кольором, «зло» – чорним. Другу групу учнів попросити підібрати ілюстративний матеріал.

Початок занять може бути різний. Щоб надати йому особливого значення можна розпочати з приказок, прислів'їв, крилатих висловів. З'ясування їх суті допоможе підвести учнів до самостійного визначення понять «добро» і «зло». Можна піти й іншим шляхом: спочатку визначити суть категорій «добра» і «зла», а потім закріпити одержані знання за допомогою приказок, крилатих висловів чи іншого дидактичного матеріалу. І, нарешті, третій прийом: педагог нагадує учням про ситуації в класі, вчинки учнів, які тут же обговорюються, а потім приступають до роботи з ЛБС.

Домашнім завданням з цієї теми може бути добір матеріалів з газет, журналів, художньої літератури, випадків з життя класу, особистих спостережень з метою обговорення на наступному занятті. Темою майбутньої дискусії можуть стати поняття з ЛБС «Добро – зло», котрі привернула увагу учнів. Про це йшлося вище.

Описана в даній статті робота з учнями проводилася з 1975 року вихователем-методистом, відмінником Народної освіти України Ф. Г. Кочергою

у Київській школі-інтернаті № 12. Схеми або, як їх ще можна назвати, логічні блок-структури використовувались ним у виховній роботі в початкових класах. І, як правило, давали хороші результати. На думку колег-практиків і наукових працівників, такий прийом заслуговує уваги й подальшого удосконаленн. В підручнику Педагогіка ми графічно доповнюємо представлений змістовий матеріал [1].

Остаточну думку щодо використання логічних блок-структур в роботі з учнями можна сформулювати так:

1. ЛБС – це своєрідна образно-зорова система, що привертає до себе увагу, зацікавлює дітей неординарністю викладення думки.

2. ЛБС сприяє розвитку логічного мислення учнів, пробуджує інтерес до самовиховання і самооцінки, формує уміння дискутувати, відстоювати свою точку зору.

3. ЛБС мають безкінечний різновид варіантів у вивченні та розв’язанні педагогічних проблем.

4. ЛБС небагато полегшує роботу педагога по засвоєнню учнями відповідних знань.

5. Як показує практика, використання ЛБС можливе і в організаціях учнівського самоврядування.

6. Педагог, який оволодів прийомами роботи з ЛБС на уроках чи в позакласній роботі буде значно успішніше проводити заняття з учнями із вивчення норм етики та їхнього практичного застосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Супрун М. О. Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти . КДА. 2018. 400 с. [Download \(3MB\)](#)

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектру (РАС) вимагає глибокого розуміння не лише педагогічних підходів, але й психологічних аспектів розвитку таких дітей. Особливості когнітивних процесів у дітей з РАС впливають на їх сприйняття інформації, включно з математичними поняттями. Одним із ключових шляхів формування таких уявлень є використання ігрової діяльності, яка враховує особливості сприйняття та навчання в контексті аутизму.

Діти з розладами аутичного спектру часто мають специфічний спосіб мислення, який характеризується сильними візуальними асоціаціями та схильністю до деталізації. Ці діти можуть мати труднощі з абстрактним мисленням, яке є основою для розуміння багатьох математичних концепцій. Однак, їхня здатність сприймати візуальні патерни, структури та зв'язки може бути потужним інструментом для розвитку математичних навичок. Саме тому ігрова діяльність, яка пропонує дітям можливість експериментувати з об'єктами та числами, може бути ефективною стратегією навчання [3, с. 294].

Математичні уявлення формуються на основі сенсорного досвіду, який діти отримують через взаємодію з об'єктами, що мають математичні характеристики: форми, розміри, кількість тощо. Для дітей старшого дошкільного віку з РАС дуже важливо, щоб такі об'єкти були конкретними, зрозумілими і доступними для маніпуляцій. Наприклад, використання різнокольорових кубиків або інших предметів, які можна рахувати, сортувати та групувати, допомагає дітям зрозуміти базові математичні операції та поняття. Однак, слід зазначити, що для таких дітей процес навчання має бути

структурованим і передбачуваним, оскільки вони часто потребують чіткої організації та послідовності в діях.

В контексті ігрової діяльності слід звернути увагу на інтерактивні та дидактичні ігри, які дозволяють дітям з РАС досліджувати математичні поняття через практичні дії. Ігрова діяльність стимулює дитину до активного залучення, що особливо важливо для дітей з аутизмом, які можуть мати труднощі із соціальною взаємодією та комунікацією. Ігри, в яких передбачено маніпуляцію з предметами, такими як пазли або сортувальні іграшки, дозволяють розвивати уявлення про кількість, простір, форму та величину. Наприклад, сортування предметів за розміром або формою допомагає дітям розвивати класифікаційні здібності, які є фундаментальними для розвитку більш складних математичних понять [4, с. 60].

Крім того, ігрова діяльність може бути адаптована до індивідуальних потреб дітей з РАС. Для деяких дітей корисно використовувати спеціальні підказки або додаткові візуальні елементи, які спрощують розуміння математичних завдань. Наприклад, у грі, де потрібно рахувати предмети, можна використовувати різні колірні маркери, щоб підкреслити групи предметів і зробити процес рахування більш структурованим. Це сприяє покращенню концентрації уваги та знижує рівень тривоги, який часто супроводжує дітей з РАС під час виконання нових завдань.

Особливо важливо враховувати індивідуальні особливості дітей з РАС у контексті їхнього сприйняття часу та простору. Деякі діти можуть мати труднощі з розумінням часових або просторових відношень, таких як "більше-менше", "вище-нижче", "раніше-пізніше". У таких випадках ігри, які акцентують увагу на просторі або часу, можуть допомогти дітям набути цих важливих навичок. Наприклад, під час гри з кубиками, де потрібно побудувати вежу, діти можуть навчитися поняттю висоти та порядкових чисел. Використання графічних матеріалів, таких як малюнки або схеми, також може допомогти дітям з РАС легше засвоїти такі абстрактні поняття.

Ігрова діяльність також може бути корисною для розвитку математичних уявлень у дітей з РАС через інтеграцію елементів руху. Діти з аутизмом можуть бути більш схильні до пасивної поведінки, тому активні ігри, що включають рух та маніпуляції з об'єктами, стимулюють не тільки пізнавальну діяльність, а й моторні навички. Наприклад, гра в кидки м'ячів у кошик з одночасним рахуванням м'ячів може стати чудовим прикладом того, як поєднати фізичну активність з математичними поняттями. У такому випадку дитина не лише вивчає кількість та числову послідовність, а й розвиває координацію рухів.

Емоційна складова ігрової діяльності також має велике значення. Діти з РАС часто виявляють знижений інтерес до нових видів діяльності, тому для них важливо, щоб ігровий процес був не тільки пізнавальним, але й емоційно привабливим. Використання ігор з персонажами або сюжетами, які дитина любить або знає, може значно підвищити її мотивацію до участі в ігровій діяльності. Наприклад, якщо дитина має інтерес до певних тварин, ігри, що включають цих тварин у контексті математичних завдань, можуть підвищити її залученість і допомогти краще засвоїти матеріал [5, с. 20].

Значною перевагою ігрової діяльності є можливість її адаптації до різних рівнів розвитку дитини з РАС. Наприклад, для дітей з менш розвиненими математичними навичками можна використовувати прості ігри, що включають базові операції з числами та формами. У той же час для дітей, які демонструють вищий рівень розвитку, можна пропонувати складніші завдання, які вимагають від них більш абстрактного мислення або розв'язання задач на логіку. Важливо, щоб гра завжди відповідала рівню можливостей дитини і не викликала в неї надмірної напруги або стресу.

Інтерактивні технології можуть бути ефективними інструментами для розвитку математичних уявлень у дітей з РАС. Використання планшетів або комп'ютерних програм, які пропонують ігрові математичні завдання, дозволяє дітям взаємодіяти з математичними поняттями у зручній для них формі. Деякі діти з РАС краще сприймають візуальну інформацію через екрани, тому такі

технології можуть стати потужним інструментом навчання. Наприклад, програми, що використовують анімації або інтерактивні завдання, дозволяють дітям не тільки спостерігати за математичними процесами, але й активно брати участь у їх вирішенні [1, с. 110].

Отже, ігрова діяльність є потужним інструментом для формування математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектру. Вона дозволяє враховувати індивідуальні потреби дітей, адаптувати навчальний процес до їхніх можливостей і стимулювати розвиток не тільки математичних, але й соціальних навичок. Завдяки структурованому, передбачуваному та емоційно привабливому ігровому процесу діти з РАС отримують можливість глибше засвоювати математичні поняття, а також розвивати важливі когнітивні та моторні здібності.

Список використаних джерел

1. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2019. 110 с.
2. Позднякова В. В., Заплаткіна Н. В. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: інноваційні аспекти альтернативної технології математичної освіти. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2019. № 5. С. 64–66.
3. Сивик Г. Є. Особливості дефіцитарного когнітивного розвитку дошкільників з розладами спектру аутизму. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2021. Вип. 10. С. 286–294.
4. Скрипник Т. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навчально-методичний посібник. Київ: Гнозіс. 2018. 60 с.

5. Т. В. Скрипник. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом. Київ. 2019. 200 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2129/> (дата звернення: 01.10.2024).

Тесленко Світлана,
старший викладач, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв (Україна)

Шпильова Анастасія,
студентка 4 курсу, спеціальності 012 Дошкільна освіта
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв (Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ZOOM ПЛАТФОРМИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ

Через умови сьогодення переважна дистанційне навчання стало невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу.

На думку Н. П. Гончар і Т. М. Цегельник, розвиток мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах є невід'ємною частиною освітнього процесу [1].

Л. В. Зданевич і Т. М. Цегельник визначили поняття «інклюзивна освіта» як «процес, який передбачає доступність освіти для всіх, у плані пристосування до різних потреб усіх дітей і, забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта вимагає не просто нормативного закріплення і організаційних зусиль, а й передбачає цілий комплекс серйозних змін в усій системі дошкільної освіти» [2, с. 127].

Варто зазначити, що через виклики сьогодення робота з дітьми, які мають мовленнєві порушення відбувається дистанційно. Тому педагоги для організації освітнього процесу використовують різні інноваційні технології у роботі з дітьми.

У своїй праці Т. Г. Коломоєць розкрила використання цифрових освітніх ресурсів. Вчена зазначає, що використання інформаційно-комп'ютерних

технологій значно покращує навчання дітей з особливими освітніми потребами, полегшує взаємодію між педагогом і дитиною, а навчальний процес робить більш захопливим і доступним для сприйняття дитини [3].

На нашу думку, найпоширенішим програмним забезпеченням, яке використовують в умовах дистанційного навчання – Zoom.

Зазначимо, що використання Zoom платформи у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення під час дистанційної форми навчання має ряд переваг: по-перше, комфортна атмосфера для дитини, оскільки вона може почувати себе більш розслаблено, розкуто вдома, що позитивно впливає на роботу з нею;

по-друге, широкий вибір та змога багаторазово застосувати інтерактивні вправи, відеоматеріали та аудіозаписи на занятті в Zoom-конференції. Зокрема, дошка повідомлень, яка влаштована в цій платформі, дозволяє активно залучати до інтерактивного виконання вправи усіх учасників конференції, наприклад, діти можуть малювати, перетягувати об'єкти на дошці. Також на такій дошці за допомогою схем, малюнків або ілюстрацій можна разом створити власну історію або казку, що сприятиме розвитку зв'язного мовлення, а за допомогою аватарів можна зняти разом з дітьми власний мультфільм, за написаною разом казкою чи історією. Під час використання додаткових ресурсів задіюються декілька аналізаторів, наприклад, зоровий – дитина бачить ілюстрацію, слуховий – вона чує вказівки, пояснення або інструкції педагога, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу;

по-третє, така форма навчання та платформа є зручною для батьків дітей з порушеннями мовлення, оскільки дає можливість узгодити заняття з іншими справами в сім'ї, що дозволяє раціонально використовувати час. Це є можливістю для них спостерігати за процесом навчання, фіксувати труднощі та надавати підтримку своїй дитині.

Крім вищезазначених труднощів, існують недоліки використання zoom платформи. До них належать:

1. технічні проблеми. Перебої зі зв'язком можуть переривати заняття, що ускладнює концентрацію дитини, погана якість звуку ускладнює розуміння мови. Також не всі сім'ї мають змогу забезпечити необхідне обладнання для проведення якісних онлайн-занять;
2. Дитині може бути важко зосередитися на занятті без візуального контакту з педагогом;
3. Надмірне використання візуальної та звукової наочності на екрані може відволікати дитину й ускладнювати сприйняття інформації;
4. Деяким дітям може бути складно самоорганізувати своє робоче місце;
5. Дехто з дітей можуть соромитися говорити перед камерою, що значно ускладнює проведення роботи;
6. Онлайн-заняття не дозволяють відпрацьовувати мовленнєві навички в повній мірі, оскільки всі знаходяться на відстані один від одного що зумовлює відсутність комунікації з однолітками.

Список використаних джерел:

1. Гончар Н. П., Цегельник Т. М., Розвиток мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах ЗДО *Інноваційна педагогіка* Вип. 63. Том 2. 2023 с 47–50
URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_2/9.pdf
2. Зданевич Л. В., Цегельник Т. М. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку мовлення дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, Видавничий дім «Гельветика», Вип. 22. Том 1. 2020. С. 126–130.
URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_1/22-1_2020.pdf
3. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами *Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації*: зб.

матеріалів конференції Київ. 16 червня 2022 р. URL:<http://pc-dspace.org.ua/bitstream/123456789/259/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

УДК: 37.013.82:159.94:616-039.5:373.2(045)

Авторський знак: Л24

Ольга Форостян

доктор педагогічних наук, професор

Катерина Лапа

студентка 2 курсу магістратури

Університет Ушинського

Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИСПРАКСІЇ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті охарактеризовано особливості прояву диспраксії у дітей дошкільного віку, а також її вплив на розвиток когнітивних та моторних навичок. Розглядаються різні аспекти цього порушення, зокрема труднощі з координацією, плануванням і виконанням послідовних рухів, а також проблеми самообслуговування та соціальної взаємодії. Окрема увага приділена сучасним дослідженням у сфері нейропсихології та педагогіки, які акцентують важливість ранньої діагностики диспраксії та застосування комплексних методик корекції, таких як кінезіологія, для покращення моторних і когнітивних функцій дитини. Представлені дані підтверджують, що раннє втручання сприяє кращій адаптації дітей із диспраксією у соціальному середовищі та сприяє їх гармонійному розвитку.

Ключові слова: диспраксія, дошкільний вік, моторні порушення, координація, розвиток, кінезіологія, нейропсихологія, соціальна адаптація, корекційна педагогіка.

FEATURES OF DYSPRAXIA IN PRESCHOOL AGE

Annotation. The article describes the features of dyspraxia in preschool children, as well as its impact on the development of cognitive and motor skills. Various aspects of this disorder are considered, including difficulties with

coordination, planning and execution of sequential movements, as well as problems with self-care and social interaction. Particular attention is paid to modern research in the field of neuropsychology and pedagogy, which emphasize the importance of early diagnosis of dyspraxia and the use of complex correction methods, such as kinesiology, to improve the child's motor and cognitive functions. The presented data confirm that early intervention contributes to better adaptation of children with dyspraxia in the social environment and contributes to their harmonious development.

Key words: dyspraxia, preschool age, motor disorders, coordination, development, kinesiology, neuropsychology, social adaptation, correctional pedagogy.

Постановка проблеми. У дошкільному віці цей розлад має особливе значення, оскільки він безпосередньо впливає на розвиток дитини, її здатність адаптуватися до соціального середовища, навчання, а також побутову самостійність. Важливість дослідження диспраксії полягає в тому, що на цьому етапі розвитку у дитини формуються ключові моторні та когнітивні навички, які є основою для подальшого навчання та інтеграції в суспільство. У дошкільному віці диспраксія може проявлятися по-різному: від труднощів у виконанні простих завдань (як-то застібання гудзиків чи малювання) до складностей у засвоєнні соціальних навичок і взаємодії з однолітками. Ці діти часто стикаються з проблемами у побудові послідовних рухів, що необхідні для виконання щоденних завдань, таких як одягання або користування столовими приборами. Незважаючи на прогрес у діагностиці та розумінні диспраксії, її прояви в дошкільному віці нерідко залишаються непоміченими або недостатньо дослідженими. Це зумовлено складністю ранньої ідентифікації симптомів, які можуть виглядати як звичайна незграбність або затримка в розвитку. Відсутність своєчасної корекції призводить до подальших труднощів у навчанні, що, своєю чергою, може впливати на самооцінку дитини та її соціалізацію. Тому важливо вивчати та вчасно розпізнавати особливості прояву диспраксії у дітей дошкільного віку, аби розробити ефективні методики корекції, які допоможуть мінімізувати негативні наслідки цього розладу для розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення диспраксії у дошкільному віці привертає все більше уваги науковців, що пов'язано з усвідомленням її впливу на загальний розвиток дітей. Останні дослідження демонструють, що диспраксія не є простою моторною незграбністю, а складним порушенням, яке охоплює сенсорно-моторні, когнітивні та емоційні аспекти розвитку дитини. Аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми М. Власюк, О. Вознесенська, Н. Волкова, І. Головатюк, О. Гріньова, Ю. Іваницька, Н. Канівець, В. Шищенко, О. Боряк, О. Вовк, М. Євтушина, Л. Калініна, З. Ленів, В. Литвиненко, О. Мілевська, Ю. Рібцун показує, що ефективні методики корекції включають мультисенсорний підхід, у якому використовуються вправи на розвиток координації рухів, ігри для покращення просторового мислення та навчання основним руховим навичкам.

Виклад основного матеріалу. Диспраксія – це розлад, що впливає на рухові функції та координацію у дітей з нормальним м'язовим тонусом артикуляційного апарату. Цей термін використовують для опису труднощів у плануванні та виконанні моторних дій, що пов'язані з певними розладами розвитку в процесі онтогенезу. Т. Сак вважає, що диспраксія є порушенням організації планування, необхідного для виконання злагоджених і цілеспрямованих рухів. Іноді термін «диспраксія» застосовують для опису порушень координації у дітей, а також для станів, які включають розсіяність уваги, проблеми з управлінням рухами та недоліки у сприйнятті (DAMP – Deficit in Attention, Motor control and Perception). Це підкреслює наявність спільних і загальних ознак у цих порушеннях [2].

Всесвітня організація охорони здоров'я класифікує диспраксію як специфічний розлад розвитку моторних функцій, також відомий як «синдром незграбності» (МКХ-10, F 82; МКХ-11, 6A04). Цей розлад виникає через затримку розвитку пірамідних та мозочкових систем, які відповідають за координацію і плавність рухів. Згідно з рекомендаціями МКХ-10, для діагностики диспраксії використовуються такі критерії: згідно з певними

стандартами, результати завдань на координацію рухів мають бути мінімум на два стандартних відхилення нижче від очікуваного рівня для віку дитини; моторні порушення суттєво заважають навчанню і можуть створювати труднощі у повсякденному житті; розлад не може бути чітко діагностований як неврологічний розлад [1].

Ці діагностичні критерії є універсальними і дозволяють охопити широкий спектр рухових розладів. Однак диспраксія не завжди чітко відокремлюється від інших порушень координації рухів. Якщо розглядати координацію як здатність точно контролювати параметри рухів, такі як сила, простір і час, а також забезпечувати узгодженість рухів відповідно до змінних умов, то у дітей дошкільного віку ця здатність ще не повністю розвинена. Тим не менш, моторні проблеми можуть бути спричинені недостатньою координацією через зниження пропріоцептивної чутливості або дефекти зорово-просторових уявлень. Зниження пропріоцептивної чутливості або дефекти зорово-просторових уявлень можуть бути основою різних форм диспраксії.

На сьогоднішній день причини диспраксії ще не повністю вивчені. Це порушення може проявлятися як первинне, коли його виникнення не пов'язане з неврологічними або анатомічними аномаліями, але визначити такі випадки складно без спеціальних методик. Диспраксія також може бути вторинною, якщо вона є наслідком черепно-мозкових травм, дитячого церебрального паралічу (ДЦП) або інших патологій нервової системи, таких як аутизм, синдром Вільямса або синдром Дауна.

Несвоєчасна діагностика диспраксії може негативно позначитися на комфорті і якості життя дитини. Це ускладнюється тим, що симптоми диспраксії можуть варіюватися в залежності від вікових етапів розвитку. Наприклад, у ранньому віці диспраксія може проявлятися у вигляді порушень вроджених рефлексів у немовлят, таких як проблеми зі смоктальним рефлексом, розсіяний погляд, труднощі з захопленням предметів рукою або нестабільність при ходьбі.

Багато дослідників вважають, що у дошкільному віці диспраксія проявляється через такі симптоми, як гіперактивність і незграбність у рухах; невпевнене ходіння і часті падіння; труднощі з автоматизацією діяльності; наявність вербальної диспексії; негативне ставлення до спортивних ігор і низька активність; повільне і складне освоєння навичок самостійного харчування; труднощі з дрібною моторикою (наприклад, застібання гудзиків, збирання дрібних предметів пінцетом, одягання шкарпеток, малювання олівцем); проблеми з латералізацією; сутула постава; швидке згасання уваги; труднощі з переказом подій і розумінням конструкцій речень [3].

У дітей з диспраксією може спостерігатися незграбність під час ходіння по прямій лінії; труднощі в знаходженні відповіді на питання, яке вони знають; погане запам'ятовування матеріалу; проблеми із запам'ятовуванням і виконанням складних моторних та інтелектуальних інструкцій; труднощі в розпізнаванні правої та лівої сторін; порушення сну; підвищена чутливість до дотиків; затримка в фізичному розвитку. Такі діти часто відчують розчарування, є впертими і сором'язливими, а також швидше втомлюються через те, що витрачають більше зусиль на виконання звичайних повсякденних завдань. Це дозволяє виділити три основні категорії порушень при диспраксії: труднощі в освоєнні навичок малювання, повільна швидкість малювання, а також триваліший процес освоєння простих рухів і правильного тримання олівця; проблеми при виконанні рухових дій, складнощі з утриманням рівноваги і виконанням легких моторних завдань; труднощі в активних, спортивних іграх, такі як погане або відсутнє вміння стрибати, ловити, кидати або пнути м'яч [4].

Багато дослідників, які вивчають дітей з артикуляційною диспраксією, зазначають складність і різноманітність проявів цього дефекту, які впливають на різні аспекти психічної діяльності. Уже в дошкільному віці діти з артикуляційною диспраксією мають труднощі з виконанням вимог дитячого садка і до початку школи часто не досягають необхідного рівня готовності до навчання. Для дітей дошкільного віку, які часто мають поліморфний характер і

охоплюють три або більше фонетичні групи звуків, а не обмежуються лише однією групою. Найбільші труднощі у вимові у цих дітей спостерігаються при сонорних звуках [л] і [р], за ними йдуть свистячі та шиплячі звуки [2].

Оволодіння вимовою фонем потребує координації між сенсорно-перцептивними і моторними аспектами мовлення. Порушення в роботі мовленнєвих і слухових аналізаторів, а також їх взаємодії, суттєво впливають на ступінь дефектів звуковимови у дошкільнят з артикуляційною диспраксією. Ці діти часто мають труднощі з розпізнаванням і диференціацією звуків, а також з розвитком фонематичного аналізу. Здатність правильно вимовляти фонemi значною мірою залежить від функціонування слухового та мовного аналізаторів. Точне слухове сприйняття звуків допомагає вірно їх вимовляти, а правильна артикуляція, в свою чергу, сприяє покращенню фонематичного сприйняття. Таким чином, у дітей з артикуляційною диспраксією різноманітність і багатогранність фонетичних порушень обумовлені складною взаємодією сенсорно-перцептивних і моторних аспектів мовлення [1]. Неповноцінний розвиток психофізіологічних основ фонетичної сторони мовлення на сенсомоторному рівні, взаємозв'язок мовленнєвих і немовленнєвих процесів, а також особливості фонетичних порушень визначають основні напрямки корекційної роботи: покращення слухо-мовленнєвого сприйняття і фонематичних функцій, розвитку дрібної і артикуляційної моторики; корекція порушень звуковимови; розвиток інтонаційної виразності мовлення у дошкільнят з артикуляційною диспраксією.

Кінетична диспраксія характеризується труднощами у виконанні серії послідовних рухів через порушення в плануванні і координації моторних актів. У дітей дошкільного віку це проявляється у вигляді труднощів при переключенні між різними етапами моторної програми, перестановці елементів. Діти мають проблеми з виконанням складних рухів: застібання гудзиків, стрибання на двох ногах або утримання рівноваги. Проявляється у формі проблем з правильним підбором поз у мануальній і артикуляційній сферах [2]. Просторова диспраксія

характеризується труднощами в орієнтації тіла у просторі та у відтворенні просторових поз. Діти мають труднощі з такими завданнями, як повторення поз, орієнтація в просторі, розуміння понять ліво-право, верх-низ. Вони нездатні правильно орієнтуватися у фізичному просторі, що впливає на їх здатність грати в ігри, що вимагають просторової орієнтації, наприклад, стрибки. Конструктивна диспраксія виявляється у труднощах, пов'язаних із створенням і маніпулюванням предметами: складання пазлів або малювання.

Діти мають проблеми з конструктивною діяльністю, наприклад, при іграх з кубиками, складанні простих конструкцій або малюванні. Вони витрачають більше часу на виконання завдань, що вимагають високого рівня координації та просторових уявлень.

Регуляторна диспраксія характеризується труднощами у самостійному контролі над власною діяльністю. Діти мають проблеми з організацією своїх дій, які виявляються у вигляді несистемних помилок в усіх сферах праксису. Вони демонструють непослідовність у виконанні завдань, проблеми з самоконтролем і управлінням своєю діяльністю, що часто призводить до затримок у навчанні і розвитку навичок.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що диспраксія є складним порушенням розвитку, яке потребує ретельно спланованого корекційного підходу. Така корекція вимагатиме від батьків і логопеда систематичного та структурованого впливу, що базується на принципі «від простого до складного», з урахуванням особливостей діяльності дітей дошкільного віку (ігрові методики з використанням наочних матеріалів) і залучення суміжних спеціалістів (реабілітологів, сенсорних терапевтів тощо). Віримо, що успіх у подоланні диспраксії залежить від ефективної взаємодії спеціалістів і батьків, а також комплексного підходу до корекції, що дозволить закріпити та автоматизувати набуті мовленнєві навички в повсякденному житті дитини, забезпечуючи стійкий корекційний ефект і позитивну динаміку розвитку мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення. *Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні : зб. наукових праць. К. УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. С. 112-117.*
2. Лазарева І. А., Поволоцька О. О. Особливості проявів артикуляторної диспраксії у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2018. № 3 (137), квітень. С. 42-48.*
3. Логопедія: підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
4. Мартиненко І. В. Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: 2021. Випуск 40. С. 65-70.*

УДК 376-056.264:373.2

Хомик Тетяна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Радченко Інна

здобувач другого (магістерського) рівня освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(м. Київ, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Останніми десятиліттями в усьому світі відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. В Україні також набувають поширення новітні освітні технології, в

основу яких покладено принцип урахування інтересів таких дітей. Особлива увага приділяється логопедичному супроводу як важливому фактору формування позитивного ставлення до навчання та успішної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Не дивлячись на значні досягнення в галузі спеціальної та інклюзивної освіти і логопедії, зокрема, питання впровадження логопедичного супроводу для дітей з порушеннями мовлення молодшого шкільного віку залишається актуальним. Існуюча теоретична база щодо особливостей логопедичного супроводу означеної категорії учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища потребує подальшого розвитку та уточнення. Передусім у контексті сучасних умов та викликів перед освітнім процесом.

За спостереженнями А. Колупаєвої, А. Лузан, О. Таранченко, Г. Тимошко та ін., останнім часом зростає кількість дітей із різними освітніми потребами в інклюзивних класах, зокрема й учнів з порушеннями мовлення. Отже, підвищує важливість завдання роботи педагогів, психологів і логопедів щодо забезпечення ефективного супроводу для різних груп дітей в умовах інклюзії.

Як зазначає Л. Бегас, супровід розвитку дитини з мовленнєвими труднощами це відповідний комплекс заходів, що здійснюється командою фахівців. Він передбачає створення спеціального мовленнєвого середовища, постійний моніторинг розвитку учня, своєчасну корекцію мовленнєвих труднощів та індивідуальний підхід до навчання, з метою забезпечення повноцінного розвитку дитини з особливими освітніми потребами [1, с. 9-13]. Своєю чергою, Т. Жук, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Г. Якимчук та ін., під поняттям супровід трактують «складний процес взаємодії того, хто супроводжує (спеціаліста супроводу), та суб'єкта розвитку (супроводжуваного), у результаті якого виробляється рішення та дія, що ведуть до прогресу у розвитку супроводжуваного» [6, с. 15]. У шкільному віці провідною діяльністю є навчальна, яка стає основою корекційно-логопедичної роботи при подоланні порушень мовлення у дітей цього віку [5, с. 11].

Здійснення логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в інклюзивному освітньому середовищі є важливим напрямом надання допомоги цим учням, оскільки впливає на їхні можливості в навчанні та соціальній адаптації.

Порушення мовлення у дітей означеного віку потребують комплексного логопедичного супроводу, який є важливим фактором формування позитивного ставлення до навчання та успішної адаптації в інклюзивному освітньому середовищі. Він спрямований на подолання мовленнєвих труднощів, формування позитивного ставлення до навчання та успішну соціальну адаптацію. Звертаючись до поглядів відомих фахівців (Н. Бабич, К. Бондаренко, Л. Вавіна, Е. Данілавічюте, В. Двіжона, О. Глущенко, О. Кас'яненко, В. Кисличенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, Т. Машковська, І. Онищенко, Ю. Рібцун, А. Синиця, О. Таранченко, В. Тищенко, О. Форостян та ін.), бачимо, що даний процес сприяє розвитку мовлення дітей, а забезпечення індивідуалізованого логопедичного підходу допомагає учням з порушеннями мовлення розвивати мовленнєві навички та покращувати комунікативні вміння.

Серед ключових аспектів логопедичного супроводу учнів з порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі важливою є «розробка індивідуальних програм» для кожної дитини означеної категорії з урахуванням актуальних потреб та напрямів корекційного впливу задля подолання мовленнєвих порушень; розвиток і полегшення мовленнєвої комунікації. Відповідно, логопедичний супровід відіграє ключову роль у забезпеченні права на освіту для дітей із порушеннями мовлення (А. Богданюк, Е. Данілавічюте, М. Гриньова, О. Губарь, О. Киселиця, М. Шеремет та ін.). Даний процес в системі освіти має на меті створити оптимальні умови для їхнього всебічного розвитку та здобуття освіти відповідно до їхнього індивідуального потенціалу. Важливою умовою успішного навчання учнів з порушеннями мовлення є знання їхніх психологічних закономірностей розвитку, врахування їх при організації

педагогічного впливу на них (Е. Данілавічюте, В. Двіжона, В. Ільяна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Н. Чередніченко, Т. Хомик та ін.) [4, с. 118-119].

Все означене і підвищує актуальність проблеми логопедичного супроводу дітей з порушеннями мовлення в інклюзивному просторі початкової ланки освіти у процесі реалізації успішного логопедичного впливу [2, с. 22].

Отже, є потреба у більш ґрунтовному теоретичному обґрунтуванні сутності логопедичного супроводу та експериментальній перевірці ефективності корекції мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення з метою оптимізації визначеного процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРОСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: навч.-метод. посіб. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. 123 с.

2. Бісікало Л. Г., Задорожня О. Г., Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Каменщук Т. Д., Копчинська А. С., Макарян Д. С., Обухівська А. Г., Паламарчук Н. М., Паланюк Т. М., Токаленко З. В., Якимчук Г. В. Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

3. Брушневська І. М. Корекційно-педагогічні проекти в роботі з дітьми з особливими потребами. *Науково-методичний журнал «Логопед»*. 2015. Вип. 8. С. 9–13.

4. Двіжона В. М. Модель психолого-педагогічного супроводу учнів початкових класів із мовленнєвими порушеннями в загальноосвітній школі міста Києва з інклюзивною формою навчання. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 117–124.

5. Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

6. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: кол. монографія [авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук]; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ: Ніка-Центр, 2020. 113 с.

УДК 376

Катерина ШАПОЧКА

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної освіти

Миколаївського національного університету

імені В.О. Сухомлинського

Миколаїв, Україна

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ООП

Перебудова освітньої системи України, яка включає впровадження інклюзивної парадигми в рамках Нової української школи з наголосом на освітній підтримці, а також виїзд жінок з дітьми, зокрема шкільного віку, за кордон, створили необхідність розгляду вивчення дітьми із ООП іноземної (англійської) мови.

Впевнені, що повномасштабне вторгнення торкнулося кожного українця, незалежно від статі та віку, і всі опинилися в складних життєвих обставинах, зазнавши впливу стресових факторів і отримавши психологічну травму. Це питання вимагає вирішення, тому мета полягає в тому, щоб по-новому поглянути на процес вивчення іноземної мови та розкрити нейропсихологічний аспект вивчення іноземної мови молодшими школярами, зокрема із ООП,

схарактеризувати технології, які можуть бути використані для зменшення стресу у молодших школярів, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби.

Нейролінгвістика досліджує, як мозок обробляє та інтерпретує мовну інформацію, які зміни відбуваються в мозку під час вивчення мови, а також які психологічні чинники впливають на цей процес. Наприклад, вивчення іноземної мови може покращити когнітивні функції мозку, такі як пам'ять, увага та мислення. Таким чином, оволодіння іноземною мовою є складним та багатогранним процесом, який включає в себе взаємодію різних аспектів людського організму та діяльності мозку.

Для того, щоб дитина могла нормально здійснювати прийом, переробку і збереження інформації, зокрема іноземною мовою, а також створювати і нормально виконувати складні програми поведінки, спостерігати за успішністю дій, що виконуються, необхідне постійне підтримування оптимального тону кори. Тільки такий тонус може забезпечити успішний вибір суттєвих сигналів, збереження їхніх слідів, вироблення потрібних програм поведінки і постійний контроль за їхнім виконанням (Тарасун, 2008).

Нейропсихологічна складова вивчення іноземної мови молодшими школярами включає кілька ключових аспектів, що стосуються функціонування мозку та когнітивних процесів, а саме: нейропластичність мозку (у молодшому шкільному віці мозок є надзвичайно пластичним, тобто здатним до змін і адаптацій під впливом нових знань і навичок. Вивчення іноземної мови стимулює розвиток нових нейронних зв'язків, що сприяє загальному когнітивному розвитку); розвиток робочої пам'яті (вивчення іноземної мови вимагає активного використання робочої пам'яті для збереження і обробки інформації, такої як нові слова, граматичні правила та вимова. Це допомагає покращити робочу пам'ять, що є важливою складовою успішного навчання в цілому); білатеральна активація мозку (вивчення іноземної мови активує обидві півкулі мозку. Ліва півкуля відповідає за аналітичні та мовні функції, тоді як

права півкуля залучається до розпізнавання інтонацій та невербальних аспектів спілкування. Це сприяє гармонійному розвитку обох півкуль і покращенню міжпівкульної координації); покращення виконавчих функцій (вивчення іноземної мови сприяє розвитку виконавчих функцій, таких як увага, планування, гнучкість мислення та самоконтроль. Це відбувається через необхідність переключення між мовами, контролю за правильністю мовлення та адаптації до нових мовних структур); зменшення когнітивного старіння (дослідження показують, що вивчення іноземних мов може мати довготривалий позитивний ефект на когнітивне здоров'я, знижуючи ризик розвитку вікових когнітивних порушень) [3].

Розуміння цих нейропсихологічних аспектів може допомогти в розробці ефективних методик викладання іноземної мови для молодших школярів, що враховують особливості їх когнітивного розвитку.

В свою чергу, прийоми навчання англійської мови, що можна розглядати як частину корекційно-розвивальної роботи, яку будемо реалізовувати в процесі виконання індивідуальної програми розвитку дитини. При цьому важливо врахувати принципи будови, розвитку та реабілітації вищих психічних функцій дітей із особливими освітніми потребами. До основних завдань корекційно-розвивальної роботи в системі психологічного супроводу відносять: розвиток емоційно-особистісної сфери та корекцію її порушень (гармонізацію афективної сфери дитини; профілактику та усунення можливих агресивних і негативних проявів, інших відхилень у поведінці; запобігання і подолання негативних рис особистості та формування характеру; розвиток і тренування механізмів, що забезпечують адаптацію дитини до нових соціальних умов; створення умов для формування адекватної самооцінки; розвиток соціальних емоцій, комунікативних здібностей, тощо [1].

Аналіз фізіологічних та психологічних характеристик молодших школярів підтверджує наявність сприятливих факторів, щодо засвоєння мов. Так,

функціональна локалізація мозку, зокрема локалізація мовних функцій як у лівій, так і, частково, у правій півкулі, забезпечують високу сенситивність молодших школярів до мовних й мовленнєвих явищ, особливо фонологічного характеру: артикуляційна гнучкість, здатність до наслідування, легке вироблення моторних навичок. Психологи В. Андрієвська, І. Зимня, наголошують на позитивному емоційному ефекті, оскільки наслідування за вчителем, носієм мови або фонограмою окремих звуків, слів, фраз, речень, інтонаційних моделей викликає задоволення, захоплює дітей і приносить приємні емоції, що допомагає долати стрес.

На уроках вчителі англійської мови працюють над розширенням емоційного досвіду дітей, що передбачає допомогу в засвоєнні дитиною уявлень про невербальні засоби вираження емоцій, формуванні розуміння змісту і значення різних форм поведінки людей, що сприяє розумінню власної поведінки. З іншого боку, молодші школярі, зокрема з особливими освітніми потребами випробовують певні труднощі, зокрема пов'язані із додатковим навантаженням, що може погіршити стан здоров'я й призвести до психофізичних захворювань. Зрозуміло, що, у цілому, незавершеність розвитку органів й систем підвищує чутливість організму дитини до несприятливих факторів, зокрема діючи стресори, пережитий травмуючий досвід, або переїзд до іншої країни батьків/одного з батьків і пов'язаний з цим процес переключення мовного коду, тощо.

Робота вчителів, зокрема з іноземної мови, має бути побудована таким чином, щоб створити емоційно сприятливе середовище; забезпечити та сприяти відновленню почуття безпеки дитини; залучати дитину до фізичної активності (фоно-ритмічні вправи, комунікативні вправи з рухливими діями, ігри, тощо); створити позитивну атмосферу, що сприятиме діалогу між дітьми й вчителем, однолітками; дозволити дитині висловлювати свої емоції та почуття; сприяти соціальній активності дитини [3].

Матеріал, який ми пропонуємо використовувати на уроках (пісні, вірші, вправи, рухливі ігри, відео) дає можливість вчителям зробити уроки більш привабливими, ефективнішими; робота з матеріалом відбиває соціально-культурні особливості країни виучуваної мови, розширює інформаційний фон уроку і тим самим утворює чинник, який в руслі теорії оптимізації уроку Ю. Бабанського має позначитися на усвідомленні учнями своїх навчальних дій і суттєво прискорити їх темп. Грамотно підібраний матеріал впливає на освітній процес, оскільки дає можливість учням зняти втому, переключити увагу, запустити роботу мозку, тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації Вісник Національної академії педагогічних наук України (naps.gov.ua) <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>

2. В.Тарасун Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Монографія. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. 294 с.

3. К. Шапочка Нейропсихологічна складова вивчення іноземної мови молодшими школярами Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 75. Том 3. С.323-328