

- узгодження у роді та числі різних частин мови (займенники з іменниками, іменників та прикметників);
- змінювання іменників і прикметників за відмінками, узгодження їх із дієсловами у роді та числі;
- вміння будувати речення з поданих слів (деформовані речення);
- складання речень за сюжетними малюнками;
- складання розповіді за серіями сюжетних малюнків.

Дослідження синтаксичної будови речення:

- складання фраз (речень) за малюнками («Дівчинка поливає квіти. Дівчинка ловить метелика.»);
- складання фраз за зразком («Я читатиму речення, а ти склади подібне.»);
- складання речень із слів у початковій формі («Діти, кататися, самокат. Кішка, їсти, риба.»);
- перевірка точності розуміння речень («Я читатиму речення, а ти, якщо помітиш помилку, виправ її: Собака увійшла до будинку. Кішка повисла в дереві.»).

Обстеження проводиться з урахуванням індивідуального рівня мовленнєвого розвитку учня і може варіюватися та доповнюватися.

Список літературних джерел:

1. Загнітко А.П. Теорія сучасного синтаксису: Монографія. / Загнітко. А.П. – Донецьк: ДонНУ, 2007. – 294 с.
2. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти.) / Кочерган М.П. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 368с.
3. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція розвитку» / За ред. Данілавічюте Е.А., Колупаєвої А.А., Трофименко Л.І.- Київ – Чернівці: Букрек, 2017. – С.36-44, С.58-65.
4. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I-IVкл.) / Спирова Л.Ф. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.

**Данілавічюте Еяна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна**

ОСОБЛИВІ МОВЛЕННЄВІ ПОТРЕБИ: ТЕХНОЛОГІЯ ІНДИКАЦІЇ, АНАЛІЗУ, МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Вивчення сучасного стану розвитку освіти осіб з порушеннями мовлення в Україні, в основу якого покладено системний підхід, що передбачає врахування множинності взаємопов'язаних компонентів та елементів, котрі взаємодіють між собою й зовнішнім середовищем у процесі організації

процедури виявлення і подолання мовленнєвих порушень, дає змогу виявити основні тенденції **прояву потреб** в отриманні спеціальних освітніх послуг особами з різними порушеннями мовленнєвого розвитку, визначити перелік закладів, які надають такі послуги, розпочати вивчення специфіки надання ними допомоги відповідно до типу мовленнєвого розладу.

Означений підхід вимагає розроблення моделі стандартизації навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти (що затверджений постановою № 87 Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року і передбачає втілення Концепції НУШ з вересня 2018 року), Типового навчального плану спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що затверджений наказом № 693 МОН України від 25 червня 2018 року у контексті типової освітньої програми для дітей з особливими освітніми потребами, а також з **урахуванням сучасних уявлень про механізми мовленнєвих порушень у світлі психолінгвістичного підходу до їхнього аналізу та технології їх подолання в умовах класного простору**. Структурно-функціональний зміст такої моделі передбачає узгодження з організаційно-методичними засадами діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, які регламентовано Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (№545 від 12.07.2017), що дасть змогу різнопрофільним фахівцям використовувати подані відповідно до певної галузі знань рекомендації для створення індивідуальної програми розвитку [3], здійснення необхідної адаптації/модифікації завдань **відповідно до особливостей мовленнєвого розвитку, потреб, і незалежно від місця отримання освітніх послуг дитиною**.

З огляду на вищезазначене, перспектива подальших науково-методичних пошуків полягає у окресленні змісту **єдиного психолінгвістичного інструментарію**, що має на меті створення діагностичної і компенсативної його складових, і який націлено на виявлення мовленнєвих порушень, визначення механізмів їх виникнення і диференційоване подолання в умовах будь-якого закладу загальної середньої освіти, що дасть змогу надати логопедичну допомогу школярам з тяжкими порушеннями мовлення як на заняттях з розвитку мовлення, так і в умовах класного простору або при організації підготовки в домашніх умовах у процесі опанування фонологічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних знань на рівні усного і писемного мовлення.

Перший крок передбачає визначення змісту діагностичної складової, що полягає у розробленні **технології індикації**. Оскільки необхідність створення освітньо-розвивального середовища у світлі зазначених вище поглядів залишається індивідуальною до типу закладу і обов'язковості зосередження в ньому дітей з ідентичними особливими потребами, така технологія має бути націлена **на визначення індивідуальних особливостей не лише з точки зору ступеня розвитку мовленнєвої компетентності «самої по собі» (що передбачає традиційний підхід), а і з огляду на те, в систему оточення яких**

факторів навколишнього середовища дитина потрапляє. Відтак, вузькопрофільний фахівець, наприклад учитель-логопед у складі команди фахівців інклюзивно-ресурсного центру, визначає особливості й сильні сторони суто мовленнєвої компетентності, вивчаючи мовленнєву сферу розвитку дитини, у той час як інші фахівці зосереджують увагу на когнітивній, фізичній, емоційно-вольовій і соціальній складових. Співставлення результатів дає змогу здійснити кваліфікований перехід **від визначення особливостей і сильних сторін розвитку** – специфіки функціонування організму дитини в різних сферах життєдіяльності, до виявлення **бар'єрів**, які перешкоджають успішному опануванню лінгвістичних знань. Визначення останніх автоматично робить суспільство (в особі дотичних до цього процесу фахівців) відповідальними за пошук шляхів подолання перешкод, що виявлені. Таким чином, **визнання бар'єрів** командою фахівців **виступає у якості індикатора переведення певних особливостей розвитку в статус особливих освітніх потреб** у наданні освітніх послуг закладом освіти, а значить пристосуванні освітнього середовища до певних особливостей розвитку дитини. Слід мати на увазі, що ті особливості розвитку, які були виявлені під час обстеження дитини і не являють собою перешкоду на шляху до опанування шкільних знань (що трапляється внаслідок високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих контекстуальних факторів навколишнього середовища, що чинили вплив упродовж усього попереднього життя дитини), **не набувають статусу особливих освітніх потреб**, а значить не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Водночас, відповідно до класифікаційних ознак особливих освітніх потреб і категорій дітей з особливими освітніми потребами [1], **всі особливі освітні потреби розподіляються на декілька типів: інтелектуальні**, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (умінь, знань, набутих навичок); **функціональні** (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій; **фізичні**, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму; **навчальні**, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій і т.д.); **соціоадаптаційні** (особистісні, середовищні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни у соціальному навколишньому середовищі. Очевидним є той факт, що кожен тип особливих освітніх потреб має бути підданий ретельному індивідуальному **аналізу**, що складає другий крок цілісної системи надання допомоги, і є підставою для визначення певного асортименту «пристосувань» (умов), які дають змогу **моделювати** пристосувальне освітньо-

розвивальне середовище для **конкретної дитини** з метою організації максимально доступного для неї навчання. Важливо мати на увазі, що одна дитина, незалежно від прояву базових особливостей розвитку, може потребувати задоволення різних типів освітніх потреб, що привертає особливу увагу і спонукає на новий науковий пошук.

Надзвичайно важливим, з огляду на вищезазначене, є той факт, що типологія особливих освітніх потреб має свою **ієрархічну структуру**, підґрунтя якої складає біо-психо-соціальна модель розвитку становлення дитячого організму [2]. *Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) і фізичні особливі потреби* – ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. Дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, є потенційним претендентом на задоволення функціональних (моторних – фонетичних, сенсорних – фонематичних) потреб, а водночас може потребувати особливої уваги у зв'язку з виникненням вторинних інтелектуальних особливостей розвитку. *Навчальні особливі потреби* – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування довільних видів діяльності. Наявність мовленнєвих особливих потреб у шкільному віці у більшості випадків призводить до виникнення особливостей опанування навчального матеріалу у контексті різних предметів. *Соціоадаптаційні особливі потреби (особистісні, середовищні)* – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини і поточного середовища. Оскільки мовлення виступає однією з визначальних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку не може не позначатися на якості спілкування. Таким чином, розуміння ієрархії потреб дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань. Це, своєю чергою, дає змогу правильно обрати стратегію педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі **моделювання освітнього простору**, що складає зміст третього кроку організації послуг.

Означений алгоритм моделювання освітнього простору для дітей з особливими мовленнєвими потребами було успішно апробовано нами і підтверджено його ефективність у контексті проекту з впровадження Міжнародної класифікації функціонування, що націлений на зміцнення фахової компетенції працівників закладів середньої освіти та спеціалістів інклюзивно-ресурсних центрів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, і має на меті виконання угоди про співробітництво Дитячого фонду Організації Об'єднаних Націй та Урядом України, річного плану діяльності ЮНІСЕФ в Україні.

Література

1. [Данілавічюте Е. А.](#) Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. Данілавічюте // [Особлива дитина: навчання і виховання](#). – 2018. – № 3. – С. 7–19.
2. [Данілавічюте Е. А.](#) Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному

навчальному процесі / Е. Данілавічюте // [Особлива дитина: навчання і виховання](#). – 2018. – № 4. – С. 57–64.

3. Данілавічюте Е. А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупасової. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 350 с.

Добровольська Лариса Пантеліївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
Лєзіна Наталія Олександрівна
магістрант Навчально-наукового інституту
соціально-педагогічної та мистецької освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
Третьякова Ірина Сергіївна
практичний психолог Комунального закладу освіти «Навчально-
виховного комплексу №72 «Школа І-ІІІ ступенів – дошкільний
навчальний заклад (дитячий садок)» Дніпровської міської ради, м. Дніпро,
Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВИ

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать, що розвиток емоційної сфери дошкільника, співчуття і співпереживання іншим людям, розуміння їх станів є одним з найважливіших компонентів гармонійного розвитку дітей. У зв'язку з цим, проблема розвитку емоційної сфери потребує особливої уваги по відношенню до дошкільників, які мають порушення розвитку мови, оскільки саме в цьому віковому періоді дитина активно вирішує завдання відносно взаємодії з навколишнім світом, набуває досвід спілкування з однолітками і дорослими людьми.

Дошкільники з порушеннями мови в більшості випадків зациклені на своєму дефекті, надаючи велике значення емоційному відношенню до нього (переживають, відчувають страх, тривогу тощо). Будь-які порушення мови створюють таким дітям величезні труднощі в організації своєї мовної поведінки, що має негативне вплив на процес їх спілкування та міжособистісної взаємодії з людьми, що оточують їх. Тому у таких дітей відзначаються недолік ініціативи, пригніченість і відстороненість, пасивність, відсутність ознак ролевої поведінки. Внаслідок цього мовленнєва патологія призводить до серйозних розладів в емоційно-вольовій і особистісній сфері дитини, що в свою чергу, незмінно призводить до порушення поведінки, намагання відсторонитися від суспільства, зниження і погіршення працездатності та інше.