

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

**ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

**Рівне
Волинські обереги
2020**

УДК 37:376-056

Г 94

*Рекомендовано до друку вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол №11 від 26.12.2019 р.)*

Рецензенти:

Бех Іван Дмитрович. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання України.

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

Авторський колектив:

Е. А. Данілавічюте (2.2.), І. М. Дичківська (1.3.), С. П. Миронова (1.4.), О. А. Козлюк (3.3.), А. А. Колупаєва (1.1.), Г. М. Косарева (3.1.), О. І. Косарева (2.4.), Т. О. Павлюк (2.3.), Н. Г. Пахомова (2.1.), Н. М. Руденко (2.5.), О. І. Степанова (3.4.), О. М. Таранченко (1.2.), Н. В. Федорова (3.2.).

Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика : колект. монографія / Е. А. Данілавічюте, С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, О. М. Таранченко [та ін.]; за наук. ред. А. А. Колупаєвої, І. М. Дичківської. – Рівне : Вид-во Волинські обереги, 2020. – 364 с.

ISBN 978-966-416-767-0

У монографії представлені результати наукових розвідок колективу науковців кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету та провідних фахівців України, здійснених за широким колом питань спеціальної та інклюзивної освіти.

Видання адресоване науковцям, здобувачам вищої освіти та викладачам закладів вищої педагогічної освіти, фахівцям у галузі освіти.

УДК 37:376-056

ISBN 978-966-416-767-0

© Авторський колектив, 2020

© "Волинські обереги", 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	7
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Методологічні концепти освіти дітей з особливими освітніми потребами.....	9
1.2. Прогностичні орієнтири розвитку освіти осіб з ООП.....	23
1.3. Концептуальні засади інклюзивної освіти у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі: порівняльний аспект.....	36
1.4. Роль закладів вищої освіти в розвитку інклюзивних процесів у суспільстві.....	48
РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	58
2.1. Науково-теоретичні основи оволодіння знаннями про синтаксис в учнів із ТПМ.....	58
2.2. Особливі мовленнєві потреби: стратегія організації гуманістичного освітнього середовища.....	84
2.3. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями сенсорної сфери.....	94
2.4. Психологічний супровід батьків як засіб психокорекції особистісного розвитку дитини з порушеннями мовлення.....	104
2.5. Формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектру.....	117
РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА.....	136
3.1. Формування професійної компетентності вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі.....	136
3.2. Гуманістична спрямованість підготовки майбутніх логопедів як головна вимога сучасної української спеціальної освіти.....	150
3.3. Розвиток педагогічної творчості у майбутніх спеціальних педагогів.....	165
3.4. Місце дисципліни «Початковий курс української мови» у навчанні дітей із загальним недорозвитком мови (ЗНМ).....	177
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ МЕТОДИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	191
4.1. Схема обстеження мовлення дитини.....	191
4.2. Психодіагностичні методи дослідження.....	193

а) метод семантичного радикала (О. Лурія та О. Виноградова).....	193
б) метод семантичного диференціала (Ч. Осгуд).....	194
4.3. Методика «Вивчення розуміння мовлення» (вивчення рівня комунікативної функції мовлення).....	195
4.4. Методики діагностики мовленнєвого розвитку дошкільників.....	200
а) діагностика розвитку мовлення у дітей віком від 3 до 7 років (методика «Словникова мобільність»).....	200
б) діагностика розвитку мовлення у дітей віком від 6 до 10 років (Методика Ебінгауза).....	201
в) методика вивчення можливості осмислення ситуації на основі слухового або зорового сприйняття (розуміння явного і прихованого змісту, зв'язки деталей в єдиному цілому).....	201
4.5. Діагностичні методики, що ґрунтуються на роботі зі словом (Богущ А.).....	202
а) діагностична методика з'ясування розуміння дітьми значень слів.....	202
б) діагностична методика з'ясування розуміння дітьми старшого дошкільного віку фразеологічних зворотів.....	203
4.6. Методики, зорієнтовані на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дитини із синдромом Дауна.....	204
а) методика Нумікон.....	204
б) методика розвитку мови та мовлення «ТАН-Содерберг».....	207
в) методика ТАН - вправляння «Глобальне читання».....	209
г) методика «складового підходу» М. О. Зайцева.....	212
4.7. Методики для учнів 1-4-х класів (РВ учні та учні із ЗПР)....	213
а) перевірка на спосіб визначення динаміки гостроти зору під час виконання зорових вправ.....	213
тест на гостроту зору:	
• модифікована таблиця Орлової (базування таблиць на досвіді У. Бейтса).....	214
б) дослідження динаміки розвитку уваги у розумово відсталих школярів та школярів із ЗПР. Тести на увагу:	
• метод коректурної проби (модифікація методики Б. Бурдона).....	215

• методика: «П'єрона-Рузера, в адаптації Р. Нємова».....	216
• методика: «Стійкість уваги по Рису» (модифікована методика переплетених ліній).....	216
• методика: «Запам'ятай і розстав крапки».....	217
• методика: коректурна таблиця А. Г. Іванова-Смоленського.....	217
в) дослідження моторної чутливості	
• тест: «Ходіння по розміченій прямій».....	218
• тест: «5 метрів».....	218
г) дослідження синхронізації роботи півкуль головного мозку	
• тест: «Написання нуликів».....	219
д) дослідження вольових зусиль та правильності написання писемних букв від руки	
• тест: «Копіювання тексту».....	219
4.8. Діагностично-порівняльна таблиця етапів формування психіки (за Л. Т. Журбою і Є. М. Мастюковою).....	220
4.9. Методика нейропсихологічного обстеження дитини.....	241
4.10. Методики обстеження латеральних переваг.....	244
4.11. Діагностичні методики обстеження мовленнєвої підготовленості дітей до школи.....	253
4.12. Методика обстеження мовленнєвої підготовленості дітей до школи.....	254
4.13. Методика діагностики рівня сформованості тонких рухів пальців руки.....	258
4.14. Методика визначення рівня розумової працездатності дитини.....	259
4.15. Зразки діагностичних завдань для вивчення фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ.....	260
4.16. Мовленнєва картка обстеження дітей із ФНМ і ФФНМ.....	265
4.17. Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку (HEIDELBERGER SPRACHENTWICKLUNGS TEST).....	273
4.18. Методика Белопольської Н. Л. «Четвертий зайвий» для вивчення рівня словесно-логічного мислення дітей, уміння узагальнювати і виділяти в предметі істотні ознаки, необхідні для узагальнення.....	289
4.19. Сенсорний профіль (Short Sensory Profile, W. Dunn).....	306
4.20. Опитувальник сенсо-моторної історії для вчителів початкової школи (Складений Lynn A. Balzer-Martin,	

Ph.D., O.T.R.).....	309
4.21. Сенсомоторний скринінг (Lynn A. Balzer-Martin, Ph.D., O.T.R). Опитувальник для батьків дітей дошкільного віку.....	312
4.22. Поглиблена діагностика сенсорних дисфункцій.....	313
4.23. Укорочений скринінг нейророзвиття (УСН) на моторну дискоординацію/специфічне расстройство координации (Gillberg et al (1983) адаптація Ю. Садовская (2011)).....	317
4.24. Дитяча проєктивна методика Рене Жиля для дослідження соціальної пристосованості дитини, сфери її міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньосімейних стосунків, деяких характеристик її поведінки.....	318
4.25. Методика виявлення тривожності (Р. Теммл, М. Дорки і В. Амен) «Вибери потрібне обличчя».....	333
4.26. Анкета «Психологічний тип батьків» (В. В. Ткачова).....	345
4.27. Методика «Історія життя з проблемною дитиною» (В. В. Ткачова).....	348
4.28. Діагностика батьківсько-дитячих взаємин.....	350

3. Григор'єв А. Проблема взаємин у родині, де є діти з аномаліями розвитку *Дефектологія*. Київ: Педагогічна преса, 2004. № 1. С. 48.
4. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Москва: Фолиум, 1996. 242 с.
5. Захаров А. И. Своеобразие психического развития детей. *Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития*. СПб. : Питер, 2001. С. 93 – 129.
6. Левченко И. Ю, Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. Москва: Просвещение, 2008. 240 с.
7. Мамайчук И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2006. 400 с.
8. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Самара, 1993. 255с.
9. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1, 2. Москва: ООО Апрель Пресс, 1999. 216 с.
10. Тесты детской апперцепции (САТ, САТ-Н, САТ'S): справ, руководство. Москва: Междунар. академия психологических наук, 2000. 35 с.
11. Шапатина О.В. Динамизация супружеских отношений как фактор коррекции личностного развития ребенка. *На пути к практической психологии: междисциплинарные исследования*. Сб.науч.статей под ред. О.В.Лавровой и С.В.Березина. Самара: Изд-во Сам ГУ, 1999. С. 384-389.

2.5. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Наталія Руденко,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської РДГУ
Рівненського державного гуманітарного університету

Оволодіння мовленням – складний, довготривалий психічний процес. Мовлення починає формуватися лише тоді, коли головний мозок, слух, зір, артикуляційний апарат дитини

досягають певного рівня розвитку. Для своєчасного становлення в онтогенезі мовленнєвої функції важливе значення має нормальне функціонування усіх відділів центральної нервової системи, особливо – кори головного мозку. **Мовленнєвий розвиток** – один з основних чинників становлення особистості. Ступінь розвитку мовленнєвої сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень – потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури. Як показує практика, на жаль, значний відсоток осіб з аутизмом не оволодівають мовленням як засобом комунікації у повному обсязі (Базима, 2012).

У сучасних дослідженнях поняття «мовленнєва активність» розглядається у двох взаємопов'язаних аспектах: з одного боку, це властивість особистості, що виявляється в здатності висловлюватися і сприймати мовлення іншого суб'єкта мовленнєвої комунікації, з іншого – якісно-кількісна характеристика мовленнєвої діяльності (У. М. Сидорова, Л. Й. Айдарова, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, Р. М. Фрумкіна, О. М. Шахнарович, Д. Б. Ельконін та ін.). Також мовленнєва активність розглядається як умова мовленнєвого спілкування (Б. Г. Анан'єв, А. А. Алхазішвілі, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, О. Є. Грибова, Р. М. Фрумкіна, Б. І. Яшина та ін.), як показник інтелектуального розвитку (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Д. Б. Ельконін та ін.).

Під мовленнєвою активністю більшість авторів розуміють стійку властивість особистості дитини, що виявляється: у самостійному, різноманітному, ініціативному використанні мовлення у практиці спілкування; в активному володінні мовленням (Башина, 1999).

Видатні дослідники у галузі психології Л. А. Венгер та Г. Г. Кравцов виділяють такі чинники мовленнєвої активності: наявність у дитини пізнавальних інтересів; наявний рівень знань дитини; уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі; уміння діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у вирішенні пропонованих завдань; наявність

потреби відповідати на поставлені запитання, звертатись із запитаннями, виправляти допущені помилки.

Проявами мовленнєвої активності дослідники вважають: швидкість мовленнєвих реакцій; вибір ігор і захоплень, пов'язаних з мовленням, швидкість і точність вибору слів, правильність розгортання синтаксичних конструкцій, тексту (М. Р. Львов); здатність дитини без підказок і тривалих пауз розвивати свою думку (Л. М. Павлова); темп мовленнєвої промови (Р. Т. Фульга); балакучість (В. Ф. Сибірякова), які прослідковуються в усіх функціях мовлення. Подальше вивчення та дослідження мовленнєвої активності дозволить допомогти дитині з аутистичними розладами в майбутньому оволодіти основними навичками комунікативної поведінки, мовленням, та навчитися пристосовуватися до життя у соціумі (Рождественська, 2002).

Вчені С. Ю. Конопляста, В. О. Косинкіна відмічають 4 компоненти мовленнєвої активності: імпресивний, експресивний, інтелектуальний, особистісний (Конопляста, 2013).

Діти, які хворіють на розлади аутистичного спектру, мають різні за ступенем тяжкості мовленнєві розлади. Аутизм охоплює весь спектр мовленнєвих порушень. З віком, характер мовленнєвої поведінки дітей, які хворіють на аутизм, змінюється. Мовлення деяких дітей зовсім не розвивається, в той час як в інших дітей спостерігається значний прогрес мовленнєвих умінь і вони можуть більше спілкуватися. Значне поліпшення може наставати, скоріше за все, у таких дітей, які не є розумово відсталими і оволоділи мовленням в ранньому віці (Шульженко, 2009).

Нерідко дитина з РАС перестає говорити з оточуючими, хоча іноді продовжує розмовляти сама з собою або уві сні. Таким чином, комунікативна функція мови не розвивається. Втрата мови завжди супроводжується порушенням невербальних комунікацій, зменшенням кількості жестів і імітацій. Діти з розладами аутистичного спектру рідко використовують повноцінну мову в спілкуванні. У старшому дошкільному віці вони зазвичай погано говорять за межами

звичної для них обстановки. Гуління і лепет з'являються пізніше або їх нема взагалі; лепет не звернений до дорослого, дитина не повторює почуті звуки, слова. У дітей з РДА спостерігаються стійкі аграматизми, вони майже ніколи не використовують особовий займенник «я» і стверджувальне слово «так» (Рождественська, 2002).

Більшість дітей з розладами аутистичного спектру мають високу емоційну чутливість до музики, ритмічних віршів, яскравих образотворчих та театральних образів. Окрім цього, більшість дітей з РАС дуже вразливі до стимулів зовнішнього середовища (зорових, звукових, нюхових, тактильних); у їхній системі сприймання докільля домінує той чи інший сенсорний канал, і вони прагнуть отримати бажані враження саме через цей орган відчуття. Тому, наприклад, коли йдеться про цікавість для дитини певного музичного інструмента, то тут визначальними можуть виявитися такі його характеристики, як його зовнішній вигляд (форма, лінії, колір), звук, особливі відчуття цього інструмента за дотиком, або його привабливість за запахом тощо (Питерс, 2003). Саме тому в логопедичній роботі з дітьми з РАС застосовують систему ритмічного виховання, яка набула великого поширення в країнах Європи на початку ХХ століття. Логопедична ритміка займає особливе місце в системі комплексного методу корекційної роботи з дітьми з РАС і служить нормалізації рухових функцій і мовлення, в тому числі дихання, голосу, ритму, темпу і мелодико-інтонаційної сторони (Солодчук, 2007).

Логоритмічні заняття – це методика, яка спирається на зв'язок слова, музики і руху і включають в себе пальчикові, мовленнєві, музично-рухові і комунікативні ігри. Взаємодія зазначених компонентів може бути різноманітною, з переважанням одного з них (Чеснокова та Золотарьова, 2017).

Метою нашого дослідження було розробка програми з розвитку мовленнєвої активності у дітей з РАС. Дослідження проводилося у благодійній організації «Фонд «Крила віри» м. Рівного та у «Рівненському обласному навчально-реабілітаційному центрі» Рівненської обласної ради. В експерименті брали участь 28 дітей (3 дівчат та 25 хлопців)

віком від 3 до 6 років, а також 28 батьків дошкільників-аутистів, психолог, логопед. Тривалість експерименту склала шість місяців, протягом яких діти відвідували заняття корекційного спрямування. Було сформовано експериментальну і контрольну групи, які складались з 14 дітей в кожній.

Дослідження проводилось під нашим керівництвом членами наукового гуртка з логопсихології кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І. Рівненського державного гуманітарного університету.

При проведенні діагностики порушень мовлення та оцінці результатів ми здійснювали індивідуально-орієнтований підхід: враховували особливості особистісного розвитку на певному віковому етапі дітей, так як відсутність інтересу, мотивації може звести всі зусилля педагога нанівець.

З метою вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РАС було застосовано два методи:

1. Інтерв'ю для батьків та педагогів (психолог, логопед), яке дало змогу дослідити анамнестичні дані, особливості як вербальної так і не вербальної комунікації та мовленнєвої активності дітей з РАС (додаток А).

2. Модифікований варіант методики дослідження мовленнєвої активності дітей з РАС (С. Ю. Конопляста, В. О. Косинкіна). Зміст методики вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру складався з чотирьох основних блоків – імпресивного, експресивного, інтелектуального, особистісного (додаток Б).

За результатами діагностики було встановлено, що мовленнєва активність у дітей з РАС сформована на низькому рівні. Для дошкільників характерно: порушення контактності, які виявляються у тому, що діти самостійно не вступають у взаємодію з іншими людьми, проявляють вибіркочуву контактність, у деяких випадках – негативізм; нестійкий інтерес до ситуації обстеження, прояви протесту в ході обстеження; вибіркоче виконання завдань; відсутність інтересу до ускладнених, але знайомих завдань; невміння зосереджуватись на виконанні завдань; наявність ехолалій, фраз-штампів,

автономного мовлення, мовлення не спрямованого на комунікацію; відсутність власного ініціативного мовлення; відсутність потреби відповідати на поставлені запитання, звертатися із запитаннями, виправляти допущені помилки.

З метою формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектру ми провели серію занять корекційно-розвиткової програми. Ми поставили перед собою наступні завдання: дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з людьми; розвинути слухову увагу і фонематичний слух; сприяти успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, її інтеграції в соціум; сприяти розвитку загальної і тонкої моторики, кінестезійних відчуттів, міміки, пантоміміки, просторових організацій рухів; розвитку мовленнєвої моторики для формування артикуляційної бази звуків, фізіологічного і фонаційного дихання; скорегувати порушення комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення з його просодичним оформленням, збільшити обсяг і якість пасивного словника; сформувати навички правильного вживання звуків у різних формах і видах мовлення, у всіх ситуаціях спілкування.

Специфічні завдання корекційно-розвиткової програми: формувати у дітей мотивацію до взаємодії та спілкування; стимулювати ігрову, комунікативну, мовленнєву активність дитини; вивільняти напругу, досягати розкутості; створювати передумови для спонтанної, довільної поведінки в цілому; сприяти зміцненню кістково-м'язового апарату; розвивати моторику (загальну, дрібну, мімічну); виховувати правильну поставу, ходу, грацію рухів.

З метою розвитку мовленнєво-рухової діяльності дітей з розладами аутистичного спектру ми виокремили декілька рівнів в освоєнні дитиною правил логоритміки: від пасивної участі і обов'язкової підтримки дорослого в логоритмічних іграх та вправах, до активної ігрової взаємодії з педагогами та з іншими дітьми. В залежності від здатності дитини долучатися до нової ситуації та готовності до взаємодії з дорослим та однолітками ми визначили такі 4 рівні становлення мовленнєво-рухової діяльності дитини з РАС:

Рівень 1 – Налагодження контакту;

Рівень 2 – Наслідування;

Рівень 3 – Ігри з правилами;

Рівень 4 – Сюжетно-рольові ігри.

Організація занять була наступна:

– заняття розраховані були на дітей дошкільного віку з РАС;

– тривалість заняття 25-30 хвилин;

– заняття проводилися 3 рази на тиждень;

– форма проведення – індивідуальна, групова;

– місце проведення – ігрова кімната, музичний зал.

Після проведення корекційно-розвиткової роботи ми обстежили дошкільників за допомогою методики вивчення мовленнєвої активності дітей з РАС (С. Ю. Конопляста, В. О. Косинкіна).

Було становлено, що у дітей експериментальної групи підвищився рівень розуміння назв частин тіла, функцій знайомих предметів, розуміння назв знайомих дій, покращився рівень ігрової діяльності. Підвищилися показники виконання словесних інструкцій у контексті того, що відбувається, а також поза контекстом, уміння наслідувати тварин, комунікативної діяльності, визначення кому що належить, здатність давати відповіді «так», чи «ні» на прості запитання. У дітей з РАС покращилися показники розуміння назв дій, рівень сприйняття та підтримки бесіди, уміння складати відому дитині казку. Підвищилися показники уміння співвідносити однакові предмети, уміння класифікувати за кольором та формою, розрізнявати ознаки предметів, рівень запам'ятовування, уміння виключати зайвий предмет, відтворювати логічну послідовність, уміння розрізнявати емоції. У контрольній групі суттєвих змін в показниках 4-х блоків не виявлено.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що наша корекційно-розвиткова робота була ефективною, сприяла підвищенню рівня мовленнєвої активності у дітей-з розладами аутистичного спектру. Ми рекомендуємо авторську програму з розвитку мовленнєвої активності у дітей з РАС в закладах спеціальної освіти.

Література

1. Базима, Н. (2012). Проблема мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, 4, С. 14-19.
2. Башина, В. (1999). *Аутизм в дитинстві*. М.: Медицина. 236 с.
3. Рождественська, М. (2002). Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*, 2, сс. 46-49.
4. Конопляста, С., Косинкіна, Ю. (2013). До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 24, сс. 134-137.
5. Шульженко, Д. (2009). *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей*. К.: Слово. 381 с.
6. Питерс, Т. (2003). *Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию*. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 240 с.
7. Солодчук, С. (2007). Комунікативна взаємодія як соціально-психологічний феномен *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Вип. 38. Рівне: РДГУ, сс. 152-155.
8. Чеснокова, Л. та Золотарьова, О. (2017) *Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення*. Харків: Основа. 160 с.

Додатки

Додаток А

Бланк інтерв'ю для батьків та педагогів

Бланк інтерв'ю для батьків та педагогів містить такі запитання:

- 1) Стан здоров'я матері під час вагітності (обрати):
 - а) токсикоз (а1- важкий, а2- слабкий);
 - б) анемія;
 - в) набряки;
 - г) високий А.Т. ОРЗ;
 - д) грип;
 - е) медичне лікування;
 - ж) отруєння;
 - з) травми;