

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. Г.С.СКОВОРОДИ



**ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ, СПЕЦІАЛЬНОЇ
ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

Харків 2023



**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди**

***Формування життєвої компетентності осіб з особливими
освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної
та інклюзивної освіти***

Збірник наукових праць

Харків – 2023

Редакційна колегія:

Головний редактор – Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Заступник головного редактора – Коваленко Вікторія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Відповідальний секретар – Якуба Леся Станіславівна, викладач кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Члени редакційної колегії:

Бондар Віталій Іванович, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Казачінер Олена Семенівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Трубавіна Ірина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Галій Алла Іванівна, кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Голуб Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Луценко Олена Володимирівна, кандидат медичних наук, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Сінопальнікова Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Козачек Надія Олексіївна, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Затверджено редакційно-видавничою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Протокол № 3 від 15.03.2023 р.

З 41

Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. – 629 с.

Збірник містить наукові праці, присвячені висвітленню проблеми формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами. Розглянуто широке коло нагальних питань, пов'язаних з організацією психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладах спеціальної, інклюзивної та позашкільної освіти в умовах воєнного стану.

Електронне видання

**ЗВЕРНЕННЯ ДО УЧАСНИКІВ УСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
РЕКТОРА**

**Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
доктора педагогічних наук, професора,
члена-кореспондента НАПН України
Бойчука Юрія Дмитровича**

Шановні колеги!

Наскрізним принципом розвитку вітчизняної системи освіти є концепт людиноцентризму. Це вказує на безумовну повагу до індивідуальних особливостей дитини й недопущення дискримінації, а також на те, що кожний громадянин України, зокрема з особливими освітніми потребами (ООП), повинен мати доступ до якісної та доступної освіти.

Нині діти з особливими освітніми потребами шкільного віку можуть здобувати освіту в закладах спеціальної та позашкільної освіти, закладах освіти з інклюзивним навчанням. Така варіативність моделей і форм здобуття освіти дозволяє обрати оптимальний освітній маршрут для кожної дитини з ООП з урахуванням її потенційних можливостей, потреб й інтересів. Варто наголосити, що формування життєвої компетентності, гармонізація процесів розвитку та соціалізації дітей з ООП є провідним завданням діяльності фахівців будь-якого закладу освіти. Робота у цьому напрямку має реалізовуватися не тільки у ході корекційно-розвиткових занять, а й пронизувати весь освітній процес, необхідно створити оптимальні умови для соціалізації дитини, а також мінімізувати ризик соціально-психологічної дезадаптації. Так само має бути повноцінно реалізовано ще один напрямок роботи – взаємодія між закладом освіти та сім'єю, необхідно використовувати всі індивідуальні, групові та колективні форми роботи із батьками. Тільки сім'я та правильно організований корекційно-педагогічний супровід дитини можуть допомогти школяреві впоратися з тими труднощами, які зумовлені дивергенцією біологічного й соціального профілів розвитку. Означене вказує на безумовну актуальність і практичну значущість проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти».

Особливо приємно відмітити, що цей науковий захід проводиться спільно з Українським державним університетом імені Михайла Драгоманова, Волинським національним університетом імені Лесі Українки, КЗ «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради у співпраці з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України та КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

Шановні колеги, хочеться подякувати кожному з вас, що ви мужньо тримаєте освітянський фронт, і підтвердженням того є участь у науково-практичній конференції 333 осіб в очному та заочному форматах.

Цей збірник видано за результатами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти», яка проводилась 21 лютого 2023 р. в режимі онлайн конференції. Збірник містить наукові матеріали, які презентують напрацювання у сфері формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти; висвітлюють актуальні питання та перспективи розвитку спеціальної, інклюзивної та позашкільної освіти в умовах воєнного стану.

Вважаю, що матеріали конференції будуть сприяти конструктивному розв'язанню різних питань науково-теоретичного, управлінсько-методичного та корекційно спрямованого психолого-педагогічного супроводу процесів розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти в умовах воєнного стану.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ, СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.

<i>Алексєєва Н.О.</i> Забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану	15
<i>Афанасьєва С.О. Райчук М.І.</i> Ритми та їх значення в житті дитини з особливими потребами. ритмізація як спосіб арт-терапії в індивідуальній і груповій роботі.....	17
<i>Бачинська М.В.</i> Особливості підготовки соціальних працівників як майбутніх фахівців соціальної сфери.....	21
<i>Білоусов О.М., Редіна В.А.</i> Екскурсія як засіб соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.....	24
<i>Бондар В.І., Золотоверх В.В.</i> Перші спроби діагностики порушень інтелектуального розвитку.....	27
<i>Бровченко А.К.</i> Психологічні проблеми впровадження дистанційних технологій у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, що мають порушення розвитку.....	30
<i>Брушневська І.М.</i> Підготовка фахівців до корекційної діяльності в інклюзивно-ресурсних центрах.....	34
<i>Будегай В.А.</i> Сучасна підготовка до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери.....	37
<i>Буйняк М.Г.</i> Корекційно-розвиткова робота з формування навичок самообслуговування у молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку (інтелектуальними порушеннями та РСА).....	40
<i>Валько Т.І.</i> Дошлюбні уявлення про сімейне життя молоді з інтелектуальними порушеннями.....	44
<i>Вовченко О.А.</i> Панічні атаки у освітян за умов воєнних дій на території України.....	46
<i>Голуб Н.М.</i> Особливості корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення з орієнтацією на обрану лексичну тему.....	50
<i>Гріщенко Л.М.</i> Інноваційні технології розвитку дітей з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти.....	53
<i>Гончаренко Н.Г.</i> Формування праксису у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення.....	57
<i>Гуренко О.І.</i> Концептуальні підходи до формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів.....	61
<i>Давидченко І.Д.</i> Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в системі	

вищої освіти.....	64
Дегтерьова В.А. Значення закладів позашкільної освіти у формуванні національної самосвідомості учнів.....	67
Дембовська М.П. Гра як засіб навчання і виховання дітей із інтелектуальними порушеннями.....	71
Деренько Т.В. Інноваційні технології розвитку дітей з особливими освітніми потребами в системі спеціальної освіти.....	74
Дериведмідь А.І. Застосування метода казкотерапії у корекції страхів дітей.....	79
Дмитриченко А.В. Методи та прийоми покращення мовлення у дітей з ТПМ (тяжкими порушеннями мовлення) шляхом поєднання логопедії та гри на трубі.....	81
Долганюк О.В. Зубрилова О.М Литвищенко Т.І. Профорієнтаційна робота з учнями з інтелектуальними порушеннями – орієнтир на вибір професії.....	84
Доценко В.О. Здоров'язберезувальна діяльність у спеціальних закладах для дітей з особливими освітніми проблемами.....	88
Єфименко М.М. Новий тренажер «Ступалки – Логос» для покращення мовленнєвого розвитку дошкільників.....	91
Ільченко О.В. Сучасні підходи до формування комунікативної компетенції як особливої освітньої потреби дітей з порушеннями мовлення.....	95
Замрозович-Шадріна С.Р. Формування здоров'язберезувальної компетентності особистості в позашкільних навчальних закладах.....	98
Заярнюк О.В. Командна культура в інклюзивному освітньому середовищі.....	101
Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д., Галій А.І. Основні аспекти роботи нейропсихолога з дитиною із порушеним розвитком.....	103
Качалова Т.В., Бі Є Формування інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників в умовах закладу вищої освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід.....	107
Качалова Т.В., Дяков О.О. Особливості супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі мистецької школи.....	112
Кобильченко В.В, Омельченко І.М. Психолого-педагогічний супровід дітей та підлітків з особливими освітніми потребами та їх сімей в умовах воєнного стану.....	116
Козлов А.В., Науменко Н.В. Підготовка майбутніх фахівців початкової та спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі засобами дисципліни «фізична культура з методикою навчання» в умовах військового стану.....	120
Купіна І.О., Гордієнко В.В. Педагогічний супровід дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану.....	125
Лебедик Л.В. Оцінювання якості здоров'язберезувального середовища	

закладу позашкільної освіти.....	128
Литв'яков М.В. Форми занять у воді з корекції емоційно-вольової сфери дошкільників.....	132
Лісова Т.В. Пальчиковий ігротренінг як ефективний засіб розвитку мовлення дітей-логопатів.....	135
Любченко І.І. Інноваційні технології розвитку в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі.....	137
Матвієнко Н.М. Інноваційні технології в роботі з дітьми з розвитку та корекції мовлення в системі спеціальної освіти.....	142
Мацюк З. Мак-техніки для створення метафоричної асоціативної казки в закладах інклюзивної освіти.....	146
Міщенко О.А., Козачек Н.О. Особливості проведення пропедевтичної педагогічної практики здобувачів ХНПУ імені Г. С. Сковороди в закладах спеціальної освіти в реаліях сьогодення.....	149
Миколук Д.О. Ранній медико-педагогічний супровід та психологічна підтримка батьків дітей з порушеннями слуху (від 0 до 3 років).....	155
Новгородський Р.Г. Особливості навчально-виховного процесу для дітей з розладами аутистичного спектру в закладах освіти.....	158
Отрошко Т.Ф., Полонська А. Ю. Інклюзивна освіта в початковій школі.....	161
Падун В.С. Розвиток діалогічної компетенції у дітей із розладами аутистичного спектру.....	163
Паламар О.М. Інтерактивні методи в освіті дітей з порушеннями зору.....	166
Пехарєва А.С., Кондратенко В.О. Танцювально-рухова терапія як один із видів корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ООП.....	169
Пехарєва А.С., Осика Ю.Ю. Специфічні особливості соціалізації молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами арт-терапії.....	172
Пилипенко Н. В. Динаміка відносин в дитячій інклюзивній туристській групі.....	177
Проскурняк О. І. Діагностика соціальної дезадаптованості першокласників з порушеннями інтелекту в інклюзивному класі.....	181
Пищкіна-Фирсова Д.А. Посилення ресурсів стійкості фахівців спеціальної та інклюзивної освіти під час воєнного стану.....	184
Ревуцька О.В., Пархоменко М.В. Інноваційний потенціал здоров'язбережувальних педагогічних технологій в спеціальній освіті.....	186
Рібицун Ю. В. Логопсихосинергетичний портрет дитини із заїканням.....	191
Савінова Н.В., Кутержинська К.М. Формувальні наративи морально-етичних компонентів деонтологічної культури майбутніх учителів-логопедів.....	196
Савінова Н.В., Нездатна А.П. Психолінгвістичний контент поняття мовленнєва інтенція у логокорекційних системах сучасної логопедії.....	200
Савінова Н.В., Спіріна І.В. Науковий дискурс змістового контенту	

проблеми командної взаємодії з батьками дітей в умовах інклюзивно-ресурсних центрів.....	204
Савченко Л.Л., Сініченкова А.С., Отиш Г.О. Психолого-педагогічна допомога дітям з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу.....	206
Сасіна І.О., Гребенюк Т.М. Формування життєвої компетентності осіб з порушеннями зору в процесі соціальної реабілітації.....	210
Север'янова О.А. Соціальний розвиток дітей з порушенням слуху.....	213
Сидорук І. І. Сучасні тенденції професійної підготовки магістрів зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» до соціоосвітнього партнерства у сфері інклюзивної освіти: нормативний підхід.....	216
Синьов В.М., Коваленко В. Є. Принципи побудови структурно-функціональної моделі розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями в середовищі позашкільної освіти.....	221
Старик О.В. Формування навичок самостійності під час освітнього процесу в студентів з особливими потребами.....	225
Старик С.В., Старик О.В. Характеристика прокрастинації в студентів з особливими освітніми потребами у період навчально-професійної адаптації.....	228
Старинська О.В. Інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.....	231
Стрельніков В.Ю. Створення здоров'язбережувального і безпечного освітнього середовища в закладах неперервної освіти в умовах воєнного стану.....	235
Супрун М.О. Галина Станіславівна Піонтківська та вітчизняна дефектологія.....	239
Супрун Д.М., Супрун М.О. Методологічні орієнтири на підготовку майбутніх спеціальних психологів до позашкільної виховної роботи із учнями різних типів спеціальних закладів освіти як вимога часу.....	242
Таранченко О.М. Соціальна дієздатність учнів з ООП як основа для соціонавчального інтегрування.....	247
Тельна О.А. Особливості фахової підготовки майбутніх психолого-педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі в умовах воєнного стану.....	251
Терехова І.Ю. Здоров'язбережувальна діяльність на індивідуальних заняттях з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови.....	255
Трубавіна І.М., Чередниченко О.Ю., Недря К.М. Актуальність законодавчого та нормативно-правового врегулювання питань безпекового забезпечення освітнього середовища в умовах воєнного стану.....	259
Удич З.І. Адаптація здобувачів з особливими освітніми потребами до	

ефективного процесу закладу загальної середньої освіти.....	263
Фролова Т.П. Використання здоров'язберігаючих технологій на заняттях з індивідуальної слухової роботи.....	269
Харченко І.В. Здоров'язбережувальна діяльність у закладах позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти.....	272
Черненко Т.В. З досвіду діяльності Ніжинського дитячого кістково-туберкульозного санаторію (1949-1963 рр.).....	276
Шевченко В.М. Особливості формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами.....	280
Шевченко Ю.В. Соціально – реабілітаційний супровід дитини із синдромом Дауна в процесі розвитку життєвої та соціальної компетентності.....	283
Якуба Л.С. МКФ-ДП як інструмент визначення особливих потреб дитини у роботі спеціального педагога.....	287
Ялова О.В., Єна О.М., Скриль І.А. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в гуртковій роботі закладів позашкільної та спеціальної освіти.....	290
Янковська С. В. Підготовка фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....	294

РОЗДІЛ 2.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Агафонова С.В. Значення ігрової діяльності у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.....	298
Антоненко Є.В. Огляд сучасних методів альтернативної та додаткової комунікації в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.....	301
Базюк А.П. Спрямування освіти, навчання та виховання на розвиток особистості учня.....	305
Балашова І.Н. Теоретичне обґрунтування проблеми використання вокалотерапії як арттерапевтичного методу корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку.....	307
Білокобильська В.О. Використання репродукцій художніх картин як засібу збагачення словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	312
Бондаренко В.В. Сучасні методи і прийоми подолання недоліків мовленнєвого розвитку у дошкільників з порушенням аутистичного спектру.....	315
Візенкова Ю.С. Використання ігрових вправ у корекції мовлення дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.....	318
Влащук І.В. Корекція мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в ігровій діяльності.....	321
Гаврилюк А.А. Логопедична гра як засіб розвитку мовлення дітей-	

логопатів.....	322
Гайдук Д.О. Формування уявлень про світ професій у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями як засіб профорієнтації у закладах дошкільної освіти.....	325
Гаменко В.Е. Дидактична гра як засіб корекції звуковимови у дітей дошкільного віку.....	328
Гевеленко Г.В. Особливості розвитку та корекційно-виховна робота з дітьми з затримкою психічного розвитку.....	331
Горбунова Т.М. Вплив продуктивних видів діяльності на формування моторного праксису у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	334
Грицай О. С. Використання засобів альтернативної комунікації у роботі з дітьми з РАС.....	337
Гуріна С.С. Формування техніки читання у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку.....	342
Демченко Н.О. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у роботі з розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.....	345
Дем'яновська А.А. Формування дієслівної лексики дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	350
Дем'янюк С.С. Організація безбар'єрного просторового середовища дітей в інклюзивному класі.....	354
Довженко А.О. Логопедична робота зі стимуляцією мовленнєвої активності у дітей молодшого віку	356
Докійчук І.О. Формування відповідального ставлення до здоров'я у системі здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти.....	359
Дорошева С.О. Теоретичне обґрунтування проблеми використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.....	362
Дюсембіна А.С. Мнемотехнічні прийоми як засіб корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку.....	369
Єльцова О.Є. Поняття про систему ресс та її застосування у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку.....	372
Єна А. Психолого-педагогічні умови збереження психічного здоров'я дітей із розладами аутичного спектра.....	377
Заскалько О.М. Особливості розвитку самооцінки у молодших школярів та підлітків із заїканням.....	382
Земляна К.А. Роль трудового навчання в процесі професійного самовизначення дітей з інтелектуальними порушеннями.....	386
Зінченко Д.А. Логопедична робота з розвитку мовленнєво – рухового апарату в дітей дошкільного віку, які страждають на дизартрію.....	387
Зюзін Ю. В. Принципи корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання.....	391
Кандаурова Е. В. Використання ігрових прийомів в логопедичній роботі зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого дошкільного віку	395
Кизько Ю.В. Особливості модифікації підручників та посібників для	

початкових класів спеціальної школи для дітей із інтелектуальними порушеннями.....	398
Киркевич Т.О. Корекція дисграфії у здобувачів освіти молодшого шкільного віку.....	402
Клевцова Т.В. Роль арттерапевтичних методів у корекційно-логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку.....	405
Кобченко С.Р. Застосування методів альтернативної та додаткової комунікації у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.....	407
Коваленко Г.С. Використання онлайн технологій в логокорекційній роботі з білінгвальними дітьми.....	413
Колесник Г.-М.С. Мотивація та самомотивація здобувачів освіти до занять фізичною культурою в спеціальній школі.....	417
Колінько С.А. Формування математичних уявлень і понять у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.....	420
Корженко А.С. Сучасне трактування дефініції «емоційна сфера»: критерії та показники її розвитку.....	423
Краснокутська Н. В. Використання театралізованої діяльності як засобу формування та розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.....	425
Кулик А. Теоретичне обґрунтування проблеми формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня.....	428
Куцунер О.М. Використання можливостей інклюзивного середовища для формування особистості дитини з особливими освітніми потребами.....	433
Лахтюк А. Ф. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.....	436
Літвін Ю.Ю. Основи формування складової структури слова у дітей дошкільного віку із ФФН.....	439
Літвінчук А.М. Ерготерапія як засіб формування соціально-побудових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень.....	443
Лісовець А.В. Розвиток навичок власного висловлювання в учнів середнього шкільного віку з ЗНМ III рівня на уроках мовно-літературної галузі.....	446
Литвин В.Г. Використання ігрових вправ при корекції звука [p] у дошкільнят з функціональною дислалією.....	449
Лоцицька І.М. Особливості виховання музично-естетичних інтересів учнів із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивної освіти.....	454
Лола Д.А. Теоретичне обґрунтування проблеми використання розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення її рівня.....	456
Маркозова А.А. Теоретичне обґрунтування проблеми профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільно віку засобами ізотерапії.....	462
Мєрцалова В.В. Особливості роботи на уроках читання з дітьми з порушенням зору.....	465
Мороз М.І. Проблема дислексії у роботах сучасних науковців.....	468

Морохія О. В. Особливості образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня.....	471
Москаленко Ю. Є. Дидактичні ігри як засіб формування вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням.....	474
Міхальова А.І. Використання засобів ІКТ у роботі учителя-логопеда з дітьми з порушеннями мовлення.....	478
Мішенкова В.В. Соціокультурна реабілітація дітей з особливими потребами.....	481
Нікончук Д.С. Ерготерапія у відновленні здоров'я дітей з особливими освітніми потребами.....	485
Обрізанова А.О. Дидактичні ігри як спосіб формування пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку.....	488
Онуферко Ю.І. Організаційна культура інклюзивного закладу загальної середньої освіти.....	491
Оселедченко М.А. Теоретико-методичні аспекти формування часово-просторових уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями старшого дошкільного віку.....	495
Пасікун А.В. Значення міжособистісних відносин у житті дітей з нормальним розвитком.....	499
Петрушко Ю.В. Використання дидактичної гри у процесі корекції загального недорозвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку...	501
Пінчук С.І. Ігрові технології як засіб розвитку мовлення дітей з особливими потребами.....	504
Плугатарьова Д.І. Розвиток пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями засобами казкотерапії...	509
Плющакова І.Г. Специфіка взаємодії батьків з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку.....	513
Прогляда Д.А. Інформаційні технології як засіб корекції мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією.....	516
Присяник О.П. Особливості використання дидактичних ігор та ігрових вправ у корекції порушень письма в дітей молодшого шкільного віку.....	517
Рішко В.В. Розвиток навичок самообслуговування у старших дошкільників з затримкою психічного розвитку.....	521
Савченко Д.Р., Савченко Т.Р. Підготовка фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.....	525
Семененко-Кожух Ю.В. Дистанційна логопедична діагностика мовлення пацієнтів з афазією.....	530
Семотюк Г.Ю. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.....	534
Сіліч С.М. Особливості сімейного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.....	539
Сільчук М.С. Характеристика ігрових прийомів у роботі з дітьми із	

порушеннями мовленнєвої діяльності.....	542
Сіра С.Д. Алалія в контексті спеціальних психолого-педагогічних досліджень.....	546
Соловійова І. С. Передумови формування навичок писемного мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.....	548
Сорока О.В. Формування уявлень про навколишній світ у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним порушенням засобами казкотерапії.....	551
Спаських І.Є. Сучасні підходи до комунікативного розвитку дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.....	554
Старіченко Д.І. Логопедична робота зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого віку.....	557
Степаненко Г.В. Формування діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із знм ііі рівня в процесі ігрової діяльності.....	559
Столбова Н.В. Теоретичне обґрунтування проблеми використання дихальної гімнастики як засобу корекції заїкання у дітей старшого дошкільного віку.....	562
Стуцаренко С. О. Заїкання дітей як актуальна логопедична проблема....	566
Тищенко Т.Г. Особливості соціального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.....	570
Турчина-Приходько С.М. Зміст корекційної-розвивальної роботи з подолання недоліків лексико-граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.....	572
Фарина Т. Особливості створення казки за допомогою метафоричних асоціативних карток.....	575
Фастовець А.І. Народна та авторська казка як засіб розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ.....	578
Фесенко Л.П. Засоби моделювання мовної ситуації при роботі над формуванням самостійного мовлення у дітей із заїканням.....	581
Халіна Т.І. Ігри і ігрові вправи, як провідний засіб логопедичної допомоги дітям із затримкою мовленнєвого розвитку.....	583
Хланта К.В. Особливості формування фонетико-фонематичних процесів у дітей із загальним недорозвитком мовлення.....	586
Чечко Т.М. Особливості психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.....	588
Чистова Є.А. Характеристика мовленнєвих порушень у дітей із сенсорною алалією.....	592
Чуйко А.І. Кінезіологічні вправи як засіб розвитку загальної та дрібної моторики молодших школярів із легкими інтелектуальними порушеннями.....	597
Шаровкіна А.В. Особливості засвоєння мовлення дітьми старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням.....	600
Шевченко В.О. Сучасні погляди на причини та механізми виникнення дисграфії.....	603
Шевченко З.Д. Соціалізація осіб з особливими освітніми потребами в	

гуртковій роботі закладів позашкільної освіти.....	606
Шуліка В.С. Психічне здоров'я та інформаційно-психологічна безпека студентів з особливими потребами в умовах розвитку цифрового суспільства.....	609
Яловицька І.П. Формування творчої уяви у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами народної іграшки.....	611

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ, СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Алексєєва Н. О.

аспірантка відділу інклюзивного навчання

Науковий керівник: Гладуш В. А.

доктор педагогічних наук, професор

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Запровадження воєнного стану в Україні стало викликом для провадження освітнього процесу, здобуття загальної середньої освіти та навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Діти, які й до цього належали до вразливої категорії та мали труднощі в навчанні, зіткнулися з низкою нових перешкод. У когось призупинився доступ до освітнього середовища, хтось мусив змінити місце проживання, а дехто – зазнав психологічних травм через перебування під обстрілами, у бомбосховищах, нерозуміння ситуації, втрату звичних умов проживання. Діти стали свідками напруги в сім'ї, економічних труднощів у батьків, частково були позбавлені соціального спілкування.

З метою забезпечення державних гарантій здобувачам загальної середньої освіти було прийнято нормативно-правові акти, які регламентують продовження освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. Так було закріплено, що зарахування здобувачів загальної середньої освіти, які були вимушені змінити місце проживання або навчання до закладів освіти відбуватиметься за заявою, що подається до закладу освіти одним з батьків, опікуном чи іншим законним представником будь-яким способом [4]. На період воєнного стану здобувачам освіти гарантується «організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною» [1].

Зазначене вище внесло суттєві корективи в режим дня школярів та форму навчання, а для дітей з ООП кожна зміна є перешкодою та вимагає час для адаптації. Новий простір, незнайома місцевість та кожен вихід на вулицю може стати фактором стресу для дитини, що негативно позначиться на успішності навчання, а звуки вибухів та повітряної тривоги викликають тривогу, розгубленість і страх. Діти не можуть швидко аналізувати зміни в навколишньому середовищі та адекватно реагувати на них. Тому не рідко зазнають психологічних травм, які проявляються в панічних атаках або ступорі.

Відповідно до нових змін заклад освіти не може відмовити в створенні

інклюзивного класу та організації інклюзивного навчання, а норми щодо граничної кількості дітей з ООП у період воєнного стану не застосовуються [3]. Змін зазнали й організація роботи інклюзивно-ресурсних центрів та діяльність команд психолого-педагогічного супроводу. У період воєнного стану для дітей, які змінили місце проживання, комплексна оцінка проводиться протягом тижня з моменту звернення, а підготовка відповідного висновку проводиться впродовж п'яти робочих днів [2]. Висновки інклюзивно-ресурсних центрів, які видані до 01.01.2022 є дійсними до закінчення строку їх дії або до видачі нового висновку, а засідання команди психолого-педагогічного супроводу можуть проходити як у змішаному очно-дистанційному форматі, так і в режимі онлайн [3].

Загально відомо, що запорукою успішного навчання дітей з ООП є щоденна робота. Та коли цей ритм втрачається відбувається як погіршення освітніх навичок, так і розвитку дитини. Офлайн навчання часто відбувається в декілька змін, що призводить до скорочення тривалості уроків і інтенсифікації подачі матеріалу. Таким чином, у дітей з ООП можуть виникати труднощі із засвоєнням матеріалу в пришвидшеному темпі. Альтернативою може бути дистанційне навчання.

Дистанційним для дітей з ООП зараз стало не тільки навчання, а й психолого-педагогічний супровід, тому значна увага з боку Міністерства освіти і науки України приділяється психологічній підтримці учасників освітнього процесу. Психологічна допомога надається через електронні кабінети психологів і соціальних педагогів, що функціонують на сайтах закладів освіти, цілодобові гарячі лінії, безкоштовну платформу «Розкажи мені», соціальні медіа та месенджери [5]. Поряд із цим варто зазначити, що на сьогодні відсутнє методичне забезпечення для організації діяльності команд психолого-педагогічного супроводу в умовах воєнного стану. Через це, попри підтримку з боку держави, найсуттєвішою для залучення до навчання дитини з ООП є роль батьків. Саме вони мають стежити за дотриманням дитиною режиму навчання й відпочинку, планувати розпорядок дня та підтримувати психологічну рівновагу в родині.

У нагоді стануть платформа для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» та телеграм-канал «Підтримай дитину», де розміщується корисний для дітей та батьків освітній контент. Перш за все батькам необхідно ретельно дозувати навчальне навантаження дитини, чергувати роботу з комп'ютером чи іншим гаджетом із відпочинком, змінювати види діяльності дитини з метою профілактики втомлюваності, робити рухові вправи, використовувати ігри та спеціальні методики з урахуванням індивідуальних можливостей. Дозвілля дитини варто пов'язувати з читанням та обговоренням художньої літератури, прибиранням оселі, приготуванням їжі, прогулянками та доглядом за домашніми тваринами. Дитина не повинна бути ізольованою, а тому спілкування з однолітками має відбуватися щоденно.

Також батьки можуть звертатися за допомогою до фахівців інклюзивно-ресурсних центрів чи інших спеціалістів за місцем тимчасового проживання. На жаль, практика свідчить, що не у всіх регіонах фахівці інклюзивно-ресурсних

центрів мають змогу працювати офлайн. Крім того, деякі спеціалісти виїхали закордон, а це призвело до перевантаження центрів. Фахівцям, які не працювали раніше з дитиною доводиться більш ретельно обстежувати її індивідуальні можливості та потреби.

Отже, задля організації та забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах воєнного стану створено достатнє нормативно-правове підґрунтя, але не вирішеним питанням залишається перевантаження інклюзивно-ресурсних центрів, розробка методичних рекомендацій для ефективної координації та співпраці всіх учасників освітнього процесу, залучення підтримки з боку міжнародних фондів, громадських організацій та волонтерів.

Література

1. Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану : Закон України від 15.03.2022 р. № 2126-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text> (дата звернення: 04.02.2023).

2. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 29.04.2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text> (дата звернення: 04.02.2023).

3. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957 : Постанова КМУ від 26.04.2022 р. № 483. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/483-2022-%D0%BF#Text> (дата звернення: 04.02.2023).

4. Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : Наказ МОН України від 28.03.2022 р. № 274. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 04.02.2023).

5. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : лист МОН України від 29.03.2022 р. № 1/3737-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini>.

Афанасьєва С.О.

монтесорі-педагог та терапевт,
АРТ-терапевт, перинатальний психолог,
інструктор йоги для дітей

Райчук М.І.

старший викладач кафедри
спеціальної педагогіки
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

РИТМИ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ В ЖИТТІ ДИТИНИ З ОСОБОВИМИ ПОТРЕБАМИ. РИТМІЗАЦІЯ ЯК СПОСІБ АРТ-ТЕРАПІЇ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ І ГРУПОВІЙ РОБОТІ

Ритми є щось первісне, що лежить в основі всього. [4, 125] Саме таке визначення дає Міхаєла Гльоклер.

Можна сказати, що все життя ґрунтується на ритмах.

Зміна дня і ночі, сезонів, вдих-видих, голодний-ситий, напруга-розслаблення – та практично скрізь можна зустріти ритми та ритмічність.

Оскільки чутливість до ритмів закладена у дитини від народження, то діти особливо охоче відгукуються на ритмічні слова/вірші/казки, люблять прості ритмічні рухи та зображення. Саме почуття ритму допомагає розвитку і музичного слуху, і чутливості до художніх творів, і вміння чути та виділяти головне.

Є думка, що дитина народжується з хаосом усередині і через зовнішній порядок йому простіше дійти до порядку внутрішнього. Так ось саме ритмічність може допомагати це зробити більш легко, м'яко і природньо.

У заняттях із дітьми ритмічність особливо важлива!

Ритмічність, як і ритуали, дає почуття безпеки, балансу, передбачуваності. Для дітей з особливими потребами ритмічність та ритм є основою роботи, оскільки порушення розвитку будь-якого характеру – це порушення ритмів/ритмічності у фізичній, сенсорній сфері або в частині психоемоційної.

Тобто через таке, здавалося б, досить просте сприйняття світу, дитина вчиться відчувати себе, світ довкола і себе у цьому світі.

Що таке ритм?

Багато уваги і дослідженні проводилося основоположниками та послідовникам вальфдорфської педагогіки.

Ми розглянемо теорію Міхаєли Гльоклер. З її робіт можна зробити висновок, що

Ритм це:

- повторення складних процесів у порівняних відносинах;
- врівноваження полярностей;
- основа глибоких процесів пристосування. [4, 139]

«Людина втрачає свій центр, коли вона більше не знає, навіщо вона тут і навколо чого, власне, все крутиться». [4, 130]

Марія Монтессорі вважала, що у процесі ембріонального розвитку від народження до трьох років у дитині формуються розрізнені функції (кожна – у певний час). Зрештою, настає момент, коли вони починають взаємодіяти. Це відбувається на наступному етапі – з трьох до шести років: руки працюють, а мозок керує цією роботою.

Якщо зовнішні обставини перешкоджають інтеграції, внутрішня енергія продовжує підштовхувати розвиток функцій, але загальна дезорганізація відводить їх від запланованої мети. Руки не знають, чим їм зайнятися, думки йдуть далеко від реальності, мовлення втрачає сенс, рухи тіла розбовтані. Не знаходячи виходу, розрізнені сили провокують неправильний розвиток дитини, відхилення, порушення та інші ускладнення. Ці відхилення викликані не внутрішніми вадами особистості. Вони є наслідком її внутрішньої організації, що не відбулася. [3]

Петер Бюхі наголошував, що педагогічні та лікувально-педагогічні зусилля можуть лише тоді діяти глибоко в дитині, коли вони ростуть із глибин вчителя. [1, 25]

«Якщо нам вдасться побудувати виховання і навчання так: щоб вони сприяли зміцненню здоров'я або навіть діяли зцілювально: ми зробимо найважливіше в сенсі істинної освіти людини... Вихідною точкою – відповідно до почуття власного руху – є інтенсивна турбота про все ритмічне: спільне ходіння в хороводі, в народних танцях, у висловах та іграх, стрибки зі скакалкою і всі дитячі ігри, що переживаються по-новому, з рефренами.

Але й зовнішні ритми діють на наших часто хаотичних дітей формуючим і впорядковуючим образом...» [1, 17]

Прикладами ритмічних взаємодій та ігор можуть бути:

- передача один одному предметів у певному ритмі
- ігри з бавовнами
- дихальні вправи
- йога асани
- музичні ігри
- малювання ритмічних форм

та ін.

Сьогодні ми розглянемо малювання форм, як один із варіантів АРТ-терапевтичної роботи з дітьми з особливими потребами в індивідуальних та групових формах роботи.

Бюхі ствержував, що малювання форм та динамічне малювання дають у цьому сенсі виняткову можливість. Завдяки ритмічному руху і переживання звучання форми можна, з одного боку, досягнути сформований образ і, з іншого боку, направити усвідомленим шляхом потребу дитини рухатися. [1, 17]

Принцип динамічного малювання форм заснований на ритмічно повторюваному малюнку. Починається робота із простих ліній, розташованих вертикально на аркуші. Для роботи використовується папір мінімум формату А-3, можна малювати як на горизонтальній, так і на вертикальній, встановленій під невеликим кутом, поверхні. Для роботи найкраще використовувати воскову крейду (найдоречнішими були б крейди фірми Stokmar, що мають форму невеликих цеглинок).

Перші малюнки складаються з коротких і довгих ліній, що повторюються (наприклад, 1 см/ 5 см). При подальшій роботі складність, характер ритмічності малюнка змінюється, що дозволяє отримати досить гармонійну і естетично красиву картину.

У результаті отриманих ритмічних малюнків ми працюємо як із внутрішньою формою, так і із зовнішньою (мова йде як про те, як виглядає малюнок, так і про терапевтичну складову такої роботи, що впливає на поведінку та особистість дитини).

Наступним ступенем роботи є робота з колами.

«Концентрація: крапка і коло.

Цією базовою вправою взагалі повинно починатися кожне терапевтичне заняття. Метою є не досконала форма, а концентроване малювання. Терапевт та клієнт малюють одночасно. Докладаючи загальні зусилля для досягнення гармонійних округлих форм, терапевт, завдяки силам наслідування, впливає

безпосередньо на клієнта і може вести процес і впливати на його швидкість і атмосферу.» [2,16]

«Кола.

Окружність, як прикордонна лінія між зовнішнім і внутрішнім, для багатьох дітей становить велику трудність. Правильна форма виходить лише після численних вправ. Якщо ми поспостерігаємо за дітьми, то побачимо, наскільки благотворно діє коло: інтенсивно розвиваються здатність до концентрації та врівноваженість!» [1, 39]

Окремо слід сказати про малювання із перетином середньої лінії тіла. Подібні вправи, як і нейропсихологічна гімнастика, благотворно впливають на міжпівкульну роботу мозку, допомагають працювати зі схемою тіла, розвивають почуття рівноваги.

Також слід приділити увагу техніці напівкульного малювання. При роботі з дітьми, які зазнають труднощів у малюванні звичними матеріалами, техніка напівкульного малювання з використанням манки (при АРТ-терапевтичній роботі варто замінити традиційну роботу з піском на роботу з манкою, оскільки вона більш дбайливо впливає на дитину) є приємним заняттям та містком. , Що дитина вміє зараз, і тим, до чого ми його ведемо (освоєння не тільки нових навичок, а й робота з більш складними матеріалами).

Олена Таніна рекомендує напівкульне малювання для роботи з гіперактивними, тривожними дітьми, дітьми із синдромом дефіциту уваги. Півкульне малювання піском дуже рекомендоване дітям агресивним, а також усім дітям, які мають складності емоційного характеру: скутість, затиснення (гіпер- або гіпо-) тощо. Напівкульне малювання відмінно працює з будь-яким емоційним запитом.

Величезний плюс напівкульного малювання манкою полягає в тому, що хоч би яку коляку- маляку створила дитина, навіть коли працюють діти з ДЦП, це завжди виглядає дуже красиво.

За допомогою прямих ліній ми апелюємо швидше до мислиневого полюса, прокидаємося, витягаємо з себе, тоді як круглі, дугоподібні форми швидше заспокоюють, звертаються до волі, огортають. Бюхі наолошує на тому, що терапевт повинен вибирати форми, виходячи з живого спостереження. Основою подальшого розвитку занять стане його власний досвід, його індивідуально опрацьований запас форм. Без інтенсивних індивідуальних вправ у малюванні форм абсолютно неможлива терапевтична робота. [2, 14]

Здорова незалежна ритмічна система, сформована по можливості без зовнішнього примусу згідно з індивідуальними потребами, утворює тверду основу для того, щоб почуватися досить сильним і відповідати вимогам життя. Такі зауваження робить у своїх працях Міхаєла Гльоклер. [4, 185]

Дуже відгукуються слова Олени Тараріної, сказані на адресу психологів, але можуть бути застосовані до будь-яких людей, професійна діяльність яких пов'язана з наданням допомоги і підтримки дітям та їхнім батькам: «Я не згодна з ідеєю, що психолог здатний змінити все у дитині. Нічого він не здатний змінити. Базове завдання психолога - створити цінність розвитку не тільки у

дитини, а й у дорослих, які її оточують. І ви повинні цих дорослих надихати.» [5, 102]

Література

1. Бюхі П. Розвиток і укріплення почуттів за допомогою малювання форм. – 3-є видавництво Київ: Наірі, 2014– 116 с.
2. Бюхі П. Терапія малювання форм. Київ: Наірі, 2014 – 4 с.
3. Дичківська І.М. М. Монтессорі: теорія і технологія / І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с
4. Таємниця ритмів (Збірник) Криста-Йоханна Буб-Яхенс, Вольфганг Хель, Міхаела Гльоклер, переклад Светлана Гуменник, Татьяна Пузанова, Олена Колюхова. Київ: Наірі, 2012. 192 с.
5. Тараріна О. Практикум з арт-терапії у роботі з дітьми: навчально-методичний посібник/ Олена Тараріна. Київ: Астамір-В, 2019 – 256 с.

Бачинська М.В.,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
цифрових, освітніх та соціально-економічних технологій.
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

E-mail: bmv-marisha37@ukr.net

bmv.marisha37@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Сучасне суспільство потребує соціальних працівників з високим рівнем свого загального розвитку, які змогли б орієнтуватися в теперішніх складних соціокультурних та військових обставинах, чинили б вільний свідомий вибір, не боялися приймати на себе відповідальність за власну освіту, виховання і рівень розвитку. Сучасне глобальне соціально-професійне замовлення потребує самоорганізованості працівника, яка проявляється у самовідповідальності, активності, ініціативності, самодисциплінованості, професійності, здатності результативно взаємодіяти в процесі виконання соціальних та виробничо-професійних завдань. В такому разі, затребуваним є посилення продуктивності студентської діяльності, розвитку їхніх індивідуальних якостей до організації, навиків власними силами досягати нові горизонти обізнаності та вирішувати проблемні ситуації, розбираючись у життєвих викликах суспільства. Загалом, соціальна самоорганізованість здобувається протягом життя під впливом соціального середовища, системи виховання, предметно-практичної та особистісної й рольової діяльності молоді особистості. Однак, прослідковується, що одним з найсприятливіших періодів привчання людини до самоорганізації є освітньо-виховний процес в закладах вищої та передвищої освіти. В цей період викладачі можуть пояснити, різними способами заохотити та продемонструвати студенту важливість розвитку таких навиків, адже в даному віці молоді особи вже можуть тверезо усвідомлювати свої рішення та діяльності й виявляти причинно-наслідкові зв'язки впливу тих чи інших

навиків на їх майбутній успіх. Саме тому вважаємо актуальною та затребуваною підняту в нашій статті наукову тематику.

Самоорганізованість як вид діяльності досліджувалась у працях вчених-психологів К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєвої, Г.Баллі, Л.Божович, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та ін. Однак, в даних працях недостатньо висвітлено шляхи для розвитку самоорганізованості студентів в умовах освітнього процесу теперішніх умов українського сьогодення, та невизначено освітні підходи для самоорганізації майбутніх працівників соціальної сфери. Це, відповідно, й зумовлює потребу в вирішенні даної проблематики.

Аналізуючи та висвітлюючи результати дослідження, доцільно для початку визначитися із самим поняттям «самоорганізованості студента». Так, на погляд дослідників М.Аверін та Г.Микитюк самоорганізацією є соціально-психологічний комплекс самостійних дій, направлених на опанування основної найбільш затребуваної діяльності. Така самоорганізація передбачає процес самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Вона проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтуванні мотивації та плануванні діяльності, самостійності й швидкості прийняття рішень, аналізу та оцінюванні наслідків праці, почутті обов'язку [1; 3, с. 61].

За переконаннями дослідників [3, с. 61] саме освітня діяльність може стати чинником розвитку самоорганізованості як навичку для професійної діяльності студентів. Студентський вік є оптимальним для розвитку самостійності, оскільки основна для цього вікового етапу освітня діяльність будується на консультативних демократичних суб'єкт-суб'єктних зв'язках з науково-педагогічними працівниками та створюються підходящі умови для розвитку і функціонування суб'єктних якостей індивіда.

Студентів важливо привчати свідомо самопланувати та самореалізовувати свою діяльність. Така самостійна навчальна діяльність студентів розглядається, з одного боку, як різновид роботи, який заохочує їх до активності, самостійності, пізнавального інтересу, і є основою самоосвіти, поштовхом до поступового підвищення кваліфікації, а з іншого боку – це система заходів чи викладацьких умов, які забезпечують належне керівництво студентською самостійною роботою. Таку навчальну самодіяльність пов'язують з такими функціями, які ґрунтуються на загальнопедагогічних діяльнісних властивостях (освітній, навчальній, виховній, розвивальній): оптимального засвоєння навчального матеріалу; розвитку інтелектуальних, природних і духовних здібностей; оволодіння методами сучасної навчально-пізнавальної самодіяльності; розвитку потреби студентів в соціалізації, самоосвіті, в саморозвитку і безперервному самовдосконаленні [4, с. 70].

Варто визначити, що риси самостійності в студентів можуть розвиватися лише в процесі активного діяльнісного підходу, зваженого прийняття рішень і їх виконання реалізації. В процесі виконання самодіяльності відбуваються зміни у самій особистості, які відображаються в оволодінні способами прийняття рішень і розвитку певних її якостей. Своєю чергою, це є підґрунтям

для організації ефективних дій, адекватного орієнтування в навчальних проблемах, зумовлених змістом завдань, які самостійно вирішує студент.

Під час розвитку самоорганізованості студентів варто аби більша частина їхньої самодіяльності зводилася до аналізу різних соціально-юридичних, соціально-економічних та соціально-психологічних ситуацій, які дозволяють студентам засвоїти лекційний матеріал, практично з'ясувати можливість використання теоретичних положень, формувати компетентності щодо вирішення

певних ситуаційних завдань. Тобто, при самостійній роботі студентам важливо набути практики застосування активних методів в учбовому процесі.

Тому рекомендуємо регулярно працювати над методичним удосконаленням підходів до самодіяльності студентів. Запровадити регулярну систему консультаційних занять для студентів. В умовах сучасного дистанційного освітнього процесу консультаційні заняття для студентів можна проводити на різних платформах. Групові консультації проводити через відеопрограму Zoom, Google Meet, в груповій чат-бесіді навчальної платформи Moodle. Індивідуальні консультації можна проводити в Moodle, Telegram, WhatsApp, Viber та ін [2].

Під час розвитку навиків самодисциплінованості та самоорганізованості студентів, як майбутніх соціальних працівників, варто порекомендувати їх прийоми роботи з різними видами навчальних матеріалів (наприклад, прийомами запам'ятовування інформації) та різними джерелами, розумним плануванням часу та навчальної роботи, вмінням фіксувати матеріали в нотатки. Важливо розробити та ознайомити студентів з загальними критеріями оцінювання заданої роботи. Для студентів є значимим критичне самооцінювання результатів власної роботи. Порівняння результатів самостійного оцінювання за визначеними параметрами та об'єктивного оцінювання викладачем сприятиме формуванню вмінь загальної адекватної самооцінки. А задля цілі одержання істотної віддачі від самостійної діяльності, важливо грамотно визначити завдання, зміст, методики та форми організації процесу навчання, тобто важливо керуватись своєю навчально-пізнавальною поведінкою. Обізнаність студентів щодо регуляції власних дій показує на присутність самостійного контролю, якому важливо посісти місце не лише в період, ближчий до закінчення вивчення дисципліни, а також і в періодах усієї тематичної діяльності. Проте, в таких ситуаціях буває, що викладачі визнають про наявність проблемних ситуацій, серед яких, до прикладу, складнощі в дефініції належних викладацьких прийомів, відбору змістовних форм контролю й управління самостійною діяльністю.

Отже, раціонально організована самостійна діяльність дає можливість спрогнозувати результати навчального процесу: опанування здобувачами рефлексивними, експресивними та інтерактивними здібностями; самоусвідомлення своїх фахових ціннісних орієнтирів, контактувальних установок і сподівань відносно комунікацій (усних й письмових); відбір дієвих засобів та способів комунікації, відповідних особистісним характеристикам; розвитку меж осмислення ними власної індивідуальності; розробку й

фіксування навиків використання знань задля поліпшення своїх професійних компетентностей та світогляду. Безумовно, самоорганізація як розвинена компетенція в наслідку стимулює в студентів розвиток наукових, проектно-технологічних, інформаційно-комунікативних, літературних, естетичних та інших компетентностей. Самостійна робота формує студента як справжнього мабутнього фахівця-майстра своєї справи та творчо-орієнтовану винахідливу особистість, адаптовану до сучасних соціально-політичних та соціально-економічних викликів суспільства.

Література

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
2. Бачинська М.В., Марунчак О.В. Самостійна робота студентів та її місце в інклюзивному освітньо-виховному просторі. *Вектор Поділля : науковий журнал* / Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж; редкол.: М. М. Тріпак (гол. ред.), Т. А. Марчак (заст. гол. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Видавничо-поліграфічний центр Західноукраїнського національного університету «Університетська думка», 2021. Вип. 4. С. 143-155.
3. Микитюк Г. Ю. Розвиток самоорганізованості молодшого школяра шляхом становлення його як суб'єкта навчальної діяльності. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.) / за заг. ред. Поясик О.І., Петрів О.П., Лаппо В.В. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 60-65.
4. Швед М. Самостійна робота студентів: навч.-метод. посібник / Марія Швед. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 184 с.

Білоусов О.М.,

директор Комунального закладу
«Харківська спеціальна школа імені В.Г.
Короленка» Харківської обласної ради

Редіна В.А.,

директор Комунального закладу
«Харківська обласна станція юних
туристів» Харківської обласної ради,
канд.пед.наук, доцент

ЕКСКУРСІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Важливим елементом системи позашкільної освіти є соціалізація як двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії дитини і соціального середовища. Соціалізація передбачає включення дитини в систему суспільних відносин шляхом як засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин. У процесі соціалізації формується унікальна, неповторна особистість. Соціалізація в позашкільній освіті як процес і результат сприяє соціальному розвитку особистості, формуванню соціальних якостей, передбачає і зумовлює спілкування з іншими людьми. Передумовами соціалізації дітей у позашкільних навчальних закладах є потреба в нових

сферах спілкування, розширенні неформального спілкування поза уроками, самореалізації в нових видах діяльності [1].

Видатний вчений, сучасний дослідник системи позашкільної освіти в Україні Биковська О.В., доктор педагогічних наук, професор, вважає, що у структурі компетентностей, які дитина набуває під час занять у гуртку будь-якого напрямку, виділяються такі: пізнавальна, практична, творча і соціальна.

Соціальна компетентність спрямована на виховання та розвиток загальної культури особистості, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення. Також ця компетентність визначає сукупність якостей людини, що становлять її імідж, індивідуальний стиль діяльності.

Соціальна компетентність у позашкільній освіті забезпечує формування активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, потребу ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, підприємницьку діяльність. Її засвоєння обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей і здібностей особистості, ставлення до праці, засвоєння соціального досвіду. Вчені Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди визначають, що «соціалізація це процес і результат засвоєння людиною знань і навичок суспільного життя, вироблення загальноприйнятих стереотипів поведінки, засвоєння ціннісних орієнтацій, що прийняті у даному суспільстві, які дозволяють повноцінно брати участь у різноманітних ситуаціях суспільної взаємодії»[2].

Зміст позашкільної освіти об'єктивно більше орієнтований на реальні інтереси, потреби дітей різного віку, бо дитина самостійно вибирає для занять гурток, який йому подобається. Відвідуючи гурток у закладі позашкільної освіти вихованець проходить соціальну адаптацію, соціально-творчу реабілітацію (дитина пізнає себе, розкриває свої здібності), набуває соціального досвіду спілкуючись з однолітками, беручи участь у різноманітних масових заходах: конкурсах, змаганнях, вікторинах тощо.

Певний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами накопичений у Комунальному закладі «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради, яка ведеться за такими напрямками:

- Організація діяльності гуртків туристсько-краєзнавчого профілю;
- Залучення дітей з особливими освітніми потребами до участі в обласних масових заходах;
- Створення музеїв та використання їх освітньо-виховного потенціалу в процесі соціалізації дітей;
- Проведення походів, екскурсій з вихованцями гуртків – дітьми з особливими освітніми потребами.

Давні партнерські стосунки у роботі за названими напрямками склалися з Комунальним закладом «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради.

Враховуючи контингент учнів школи (50% - незрячі, 50% - слабоворі), саме екскурсійна діяльність є найбільш доступною формою роботи щодо їх соціалізації. Набуття соціальної компетентності учні школи одержують під час

здійснення навчально-тематичних автобусних екскурсій. Традиційно з учнями школи здійснюють екскурсію до Полтави, де, окрім загального огляду міста, обов'язковим об'єктом екскурсії є музей-садиба В.Г.Короленка, чие ім'я носить школа. Враховуючи особливості дітей, під час проведення екскурсії переважає розповідь екскурсовода над показом об'єктів. Але діти мають можливість доторкнутися руками до предметів музею (їм це дозволяється). Як правило, така екскурсія триває до 10 годин, а тому юні екскурсанти мають можливість поспілкуватися у дорозі від Харкова до Полтави, послухати інформацію про цікаві факти з тих населених пунктів, що розташовані на маршруті (Валки, Сніжків, Гонтів яр, Коломак, Чутове). Таким чином розширюється світогляд дітей, пізнання про історію, культуру, природу Слобожанщини. Участь у виїзних екскурсіях дисциплінує дітей, допомагає їм краще орієнтуватися у соціумі під час технічних зупинок на відпочинок, обід тощо. Як правило, склад екскурсій 30-35 дітей, а тому це колектив, що перебуває в середовищі поза школи, керує ними екскурсовод – спеціаліст, який супроводжує групу від початку до кінця екскурсії. Традиційно екскурсовод на зворотному шляху проводить гру-вікторину за темою екскурсії. Дітям це дуже подобається, вони активно включаються в цей процес, демонструють набуті знання, відповідають на поставлені питання, а потім одержують символічні призи-сувеніри з Полтавщини. Участь в екскурсіях дає можливість дітям з особливими потребами відчувати себе такими як і інші діти, що також сприяє їх соціалізації. У Комунальному закладі «Харківська спеціальна школа імені В.Г.Короленка» Харківської обласної ради проведенню заміських екскурсій приділяється належна увага, а тому географія подорожей юних туристів досить велика: Сковородинівка, Дробицький яр, Чугуїв, Диканька, Опішня і т.д. Одержана під час екскурсій інформація допомагає учням поглибити свої знання з історії, літератури, українознавства, географії рідного краю.

Невід'ємною складовою виховної роботи школи є діяльність зразкового музею історії закладу, експозиції якого розкривають сторінки його 130-річної історії: від заснування до сьогодення. На базі музею історії школи від станції юних туристів працюють гуртки «Юні музеєзнавці», керівниками яких у різні часи були педагоги закладу: Морозова М.П., Орлов А.В., Петрикiна А.С. В музеї сформована власна методика підготовки екскурсоводів із числа учнів, яка передбачає вільне володіння українською мовою, ґрунтовні знання окремих періодів розвитку закладу, вміння донести зміст екскурсії до відвідувачів. Юні екскурсоводи використовують різноманітні форми проведення екскурсії: у вигляді театралізованої вистави (під час розповіді про відкриття школи), квесту, вікторини, інші ігрові форми. В сучасній музейній практиці музей – не тільки місце проведення екскурсії, а й осередок різних думок і поглядів на факти чи події стосовно історії школи. Все це сприяє свідомій та активній участі вихованців закладу у збереженні та розповсюдженні культурної спадщини українського народу. Такий підхід до музейної справи є досить актуальним для формування особистості з особливими освітніми потребами, зокрема, незрячої. Роль екскурсовода сприяє формуванню власного «я можу», «мене слухають», «я знаю». Незряча дитина має змогу саме в такій,

нетрадиційній формі поділитися своїм світосприйняттям та власним життєвим досвідом. Як приклад, можна навести виступ юного екскурсовода музею Ходоновича Руслана на Всеукраїнському конкурсі екскурсоводів «Край, в якому я живу», (м. Київ, 20-22 березня 2017 р.), де він посів I місце. Учасники конкурсу, а це юні екскурсоводи шкільних музеїв з усієї України, були у захваті від яскравого, емоційного виступу Руслана. Безумовно, таке досягнення стало можливим завдяки творчій співпраці учня і педагога, але виступ – це заслуга дитини, особистості з особливими освітніми потребами. Слід зауважити, що юні екскурсоводи школи проводять екскурсії не лише для учнів закладу, але й «високих» гостей: міністрів, народних депутатів, представників місцевих органів влади, учасників різних семінарів, які проводяться на Харківщині. Все це сприяє зростанню відповідальності дітей, їх саморозвитку, набуттю соціального досвіду. Багаторічна співпраця щодо впровадження екскурсій в освітньо-виховний процес спеціальних закладів освіти дає нам право стверджувати, що екскурсія є ефективним, доступним, перевіреним засобом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Биковська О.В. Позашкільна освіти: теоретико-методичні основи. Монографія. Київ: ІВЦ АЛКОН, 2008, - 334 с.
2. Бойчук Ю.Д., Коваленко В.Є., Туренко Н.М., Хребтова Н.П. Спеціальна та інклюзивна освіта: словник-довідник. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019, - 214 с.

Бондар В.І.

доктор педагогічних наук,
професор, академік НАПН України,
професор кафедри спеціальної педагогіки
ХНПУ імені Г.С.Сковороди

Золотоверх В.В.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
ХНПУ імені Г.С.Сковороди

ПЕРШІ СПРОБИ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

На всіх етапах розвитку людське суспільство не могло бути байдужим до дітей, які мали ті чи інші порушення моральних, фізичних та психічних якостей. Цих осіб не можна було залишати поза уваги, оскільки вони вимагали до себе особливого ставлення. Якщо суспільство не здійснювало підтримку таких дітей, не надавало елементарної соціально-педагогічної допомоги їм або якщо ця підтримка здійснювалася не в тих формах і розмірах, яких вони потребували, діти з моральними, фізичними і розумовими порушеннями ставали важким тягарем для суспільства і джерелом таких соціальних проблем, як злочинність, бродяжництво тощо. Виникала гостра необхідність вивчення

таких дітей з метою відмежування подібних станів та надання їм диференційованої допомоги.

Перші спроби щодо вивчення психологічних відмінностей однієї особи від іншої та прогнозування поведінки у побуті відносяться до давніх часів. Критеріями виявлення індивідуальних відмінностей у той час виступали здібності, зокрема такі, як уміння читати, писати, рахувати, готовність до навчання, виконання соціальної ролі в суспільстві.

З розвитком медицини увага психіатрів посилюється до вивчення етіології психічних захворювань, порушень нервової системи, до виявлення причин зростання аномальності серед дітей та дорослих. Швидкі темпи розвитку промисловості у другій половині XIX ст. потребували підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, усвідомлення необхідності дати молоді хоча б елементарну освіту.

Вже перші результати вивчення показали, що окрім осіб з глибокими порушеннями психофізичного розвитку є й такі, що мають легкі форми розумової відсталості, відставання в розвитку яких виявляється тільки у процесі їхнього навчання. Проведені спостереження підтвердили, що діти з легким ступенем розумової відсталості більш ініціативні, самостійні, здатні опановувати елементарні загальноосвітні знання та практичні навички, підтримують контакти з оточуючими. Вони менш безпечні у поведінці, ніж психічно хворі.

Одним із перших, хто відмежував психічно хворих від розумово відсталих, був французький лікар-психіатр Ф.Пінель (1745-1826). У розробленій ним класифікації ідіотія розглядається як специфічне психічне захворювання, за якого спостерігається зупинка розвитку та порушення чуттєвої функції. Він виділяє чотири види ідіотії, кожен з яких відрізняється глибиною порушень інтелекту і почуттів.

Погляди Ф.Пінеля на своєрідність розвитку дітей-ідіотів поділяв його учень Ж.Ескіроль (1772-1840). Він розробив кілька класифікацій цього стану, здійснив спробу відмежувати рівні розумової відсталості. За клінічними ознаками недоумкуватість він поділяє на дві групи: вроджену і набуту. За ступенем відсталості – на три групи: ідіотія, імбецильність, розумова відсталість. Ж.Ескіроль був переконаний, що ідіотія – це вроджена недоумкуватість, а розумова відсталість – набута. Імбецильність може бути як набутою, так і вродженою. В основу наступної класифікації покладено стан мовленнєвого розвитку, емоцій, здібностей дітей. Ці погляди Ж.Ескіроля було покладено в основу діагностики різних ступенів і проявів розумової відсталості. Вони позитивно сприймалися багатьма психіатрами і стали базовими для подальших досліджень в галузях психіатрії, клініки, психології та використовувалися у процесі психолого-педагогічного вивчення учнів.

Так, зокрема, французький лікар-педагог Е.Сеген (1812-1880) у створеній ним приватній школі для розумово відсталих дітей (1814) доводить можливість їхнього виховання не тільки лікувальними, а й педагогічними засобами. Він вважав, що кожна розумово відстала дитина володіє значними потенційними можливостями, розкрити які можливо у спеціально створених умовах.

Педагогічна робота з такими дітьми, на його думку, має спрямовуватися на виховання діяльності, активності, рухових здібностей, відчуттів, виховання мислення та волі. Ці якості особистості удосконалюються, якщо педагогічний процес включає в себе складну систему сенсорних вправ, що виконуються в певній послідовності. Успіх у вихованні і навчанні розумово відсталих дітей залежить від особистості вчителя та врахування ним можливостей кожної дитини.

З цієї точки зору Е.Сеген відмежовує дітей-ідіотів від розумово відсталих. Сутність ідіотії він вбачає у зупинці фізіологічного і психологічного розвитку. Розумово відстала дитина, на його думку, не має такої зупинки, хоча порівняно з нормальними дітьми розвивається повільніше і в наслідок цього, з віком різниця між розумово відсталою і нормальною дитиною стає все очевиднішою. До окремої групи він відносить дітей-імбецилів, розумова відсталість у яких виникає у віці від 8 до 15 років під впливом низки несприятливих факторів: розумова стомленість, травми, отруєння тощо.

Отже, якщо у першій половині XIX ст. об'єктом уваги лікарів були діти з глибокими формами розумової відсталості, то у кінці XIX ст. – діти з легкими формами розумової відсталості. У зв'язку з цим допомога таким дітям уже розглядалася не тільки як прояв гуманності, благодійності чи милосердя, але як соціальна необхідність, як засіб підготовки таких осіб до боротьби за самозбереження, самовиживання.

У другій половині XIX ст. посилюється увага психіатрів до клінічного вивчення розумової відсталості, до пошуків причин виникнення цього стану та розкриття його матеріальної основи (В.Айрленд, Б.Морель, Д.Бурневіль, І.Мержеєвський, П.Ковалевський, В.Яковенко, Г.Трошин та ін.). Дослідженнями доводилося, що в основі порушеного розвитку перебувають органічні зміни тих чи інших органів. Сутність класифікації вбачалася в тому, щоб сприяти діагностиці порушеного розвитку і в здійсненні диференційованої допомоги дітям.

На основі проведених досліджень Г.Трошин поділяє розумово відсталих дітей на три групи: діти з психічним недорозвитком; діти з невротами і психозами; діти з симптоматичним недорозвитком. Цим самим він відокремлює дітей з психічним недорозвитком від тих, у яких порушення виникають внаслідок соматичної ослабленості чи несприятливих умов життя і виховання. Таке розмежування забезпечувало поглиблене вивчення своєрідності інтелектуального і емоційного розвитку розумово відсталих дітей та надання їм диференційованої допомоги.

У своїх поглядах на розумову відсталість Г.Трошин виходить із того, що закони психічного розвитку без аномалій і з порушеннями інтелекту дитини єдині. Відмінність, на його думку, полягає в тому, що нормальні діти проходять всі стадії філогенетичного розвитку. Розумово відстала дитина розвивається повільніше. Вона проходить тільки нижчі стадії, не досягаючи вищих. Залежно від того, на якій стадії призупиняється розвиток, вчений розділяє три ступеня недорозвитку: ідіотизм, імбецильність і розумова відсталість.

Наприкінці XIX ст. вивчалася симптоматика різних ступенів недорозвитку (Ж.Вуазен, Санте де Санктіс, Ж.Демор, П.Бонкур та ін.). Результати досліджень підтверджували різноманітність проявів розумової відсталості та характеризували цей стан з точки зору пізнавальної, емоційно-вольової діяльності, особистісних якостей тощо.

Наявність значної кількості критеріїв щодо визначення розумової відсталості викликала значні труднощі у процесі діагностичної роботи та у виборі форм і методів педагогічної допомоги розумово відсталим дітям. Особливої актуальності ця проблема набувала у зв'язку з відкриттям у розвинених країнах Західної Європи спеціальних закладів для дітей з легкими формами розумової відсталості. Увага лікарів, педагогів і психологів спрямовувалася на обґрунтування критеріїв діагностики розумової неповноцінності, на розробку методів вимірювання рівня розумової недостатності. Це прискорило розвиток експериментальної психології, розробку методів дослідження пам'яті, уваги, окремих компонентів мислення. Експериментальний метод стверджувався і в педагогіці, що дозволило вивчати індивідуальні особливості фізичного і психічного розвитку дитини та враховувати ці особливості у навчально-виховній роботі. Розроблені на ранніх етапах розвитку спеціальної освіти методики діагностики в тій чи іншій інтерпретації використовуються і в наш час.

Література

1. Граборов А.Н. Дефектология. Держвидав України, 1926. – 263 с.
2. Ковалевський П.И. Отсталые дети, их лечение и воспитание. – СПб, 1905. – 254 с.
3. Лахтин М.Ю. Из прошлого русской психиатрии // Неврология и психиатрия им. С.С.Корсакова. М. – 1911. – Кн. 4. – с. 568-588.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX – начало XX в.) / Под ред. Э.Д.Днепров. – М., 1991. – 448 с.
5. Сикорский И.А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей. – К., 1904. – 44 с.

Бровченко А. К.

кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ

В наш час дистанційним технологіям навчання приділялася достатньо велика увага. Проблема дистанційного навчання осіб з інвалідністю не є новою. Дослідження закордонних вчених та практиків в спеціальній освіті вже давно присвячувалися дистанційним технологіям, інтерактивним формам та онлайн-навчанню дітей з порушеннями розвитку.

В Україні проблема дистанційної освіти актуалізувалася декілька років тому у зв'язку з карантинними заходами а тепер — з війною, яка вплинула на особливості реалізації освітнього процесу. Зовнішні причини, можна сказати,

примусили педагогів звикати до нових та незвичних форм навчання та корекційно-розвивальної роботи. Але хотілося б особливо звернути увагу саме на внутрішні психологічні проблеми, що супроводжують педагогів та їх вихованців під час цього переходу, а також можливі позитивні та негативні наслідки для станів всіх учасників освітнього процесу.

Слід відзначити, що дистанційне навчання, маючи плюси та мінуси, входить у наше життя надовго. Педагоги повинні трансформувати свою роботу, перебудовувати звичний уклад занять з урахуванням вимог часу, швидко реагувати на ситуацію, що змінюється, максимально використовуючи переваги дистанційного навчання [1]. Шанс освоїти нові технології сам по собі слід вважати позитивом. В сучасному суспільстві суттєво підвищився попит на викладачів із досвідом дистанційної роботи. Вміння користуватися інтерактивними навчальними платформами, електронними робочими зошитами та сервісами для відеоконференцій підвищує цінність педагога, в спеціальній освіті в тому числі. Наймовірніше цінними зараз вважаються навички організації власного часу в умовах роботи з дітьми та юнацтвом в дистанційному режимі, вміння контролювати та мотивувати вихованців на відстані.

Дистанційне навчання здатне навіть в мирні часи, коли немає необхідності особливо дбати про безпеку, допомогти дитині з обмеженими можливостями здоров'я брати участь в освітньому процесі, зберігаючи свій темп навчання, який визначається її індивідуальними особливостями та можливостями. Крім цього, дистанційні форми роботи дозволяють зберегти і навіть розширити процес соціалізації особливої дитини, надаючи їй можливість безперервно спілкуватися з однолітками та адаптуватися до соціального оточення [2]. Хоча і зі спілкуванням виникають деякі складності.

Практика показує, що специфіка спілкування під час онлайн занять полегшує робочі форми комунікацій, але не сприяє, і навіть ускладнює налагодження міжособистісних відносин. Відстань і фізичне розділення з однолітками і педагогами можуть привести дітей при відсутності спілкування і взаємодії до зменшення почуття приналежності до дитячої спільноти. Без очного спілкування педагога з дитиною, в тому числі без візуального контакту, і не завжди в режимі реального часу, з процесу спілкування виключаються такі психологічні ресурси як емпатія та інтеракція. Це може впливати на мотивацію дітей і може призводити до поганої успішності, незадоволеності. Сприяє цьому також часто виникаюча проблема низької емоційної насиченості дистанційних занять у недостатньо досвідчених педагогів.

Одне з основних завдань сучасного педагога – мотивувати та надихати дітей, підтримувати у них інтерес до вправ та ігор, що пропонуються на занятті, до саморозвитку та подолання власних недоліків, заохочувати цікавість та прояв ініціативи. Звичайно, дистанційна форма роботи вимагає від педагогів приділяти набагато більше уваги тим дітям, у яких є проблеми з мотивацією та організованістю, та винаходити нові форми контролю успіхів таких дітей [2].

Сучасні інструменти дозволяють організувати як індивідуальні, і групові онлайн уроки. Але групові заняття вимагають досить високого рівня довільності у дітей і високої уваги у педагога. При цьому навіть робота в

мікрогрупах зберігає можливість працювати з кожним учнем індивідуально. Технологія дистанційного навчання допомагає знайти свій підхід до кожної дитини [5]. Педагог, працюючи з групою, має можливість підібрати для кожної дитини додаткові завдання, щоб підтримати інтерес до навчання та відкоректувати найбільш складні моменти.

Дистанційна форма навчання передбачає дуже активне використання онлайн та інтерактивних дидактичних ігор, в деякі можна грати разом з дитиною, не виходячи з відеоконференції. Фактично, такі ігри є повноцінною заміною завданням, які використовуються в звичайних заняттях з допомогою різної наочності та дидактичних матеріалів. Тут має значення не тільки те, що гра є найбільш цікавим заняттям для дитини, а й особливий інтерес сучасних дітей саме до комп'ютерних варіантів ігор, що захоплюють своєю яскравістю, інтерактивністю та інтуїтивною зрозумілістю,

Специфікою дистанційного навчання є акцент на самостійній роботі дітей (принаймні з допомогою батьків), що вимагає від них організаційної самостійності, самоврядності та адекватної оцінки власних можливостей.

Робота з батьками у межах дистанційного навчання є дуже важливою. На відміну від очної форми, педагог не може безпосередньо мотивувати дитину, утримувати її в рамках заняття, забезпечити присутність дитини на занятті та виконання нею завдань педагога, його впливовість суттєво падає. Ця роль дистанційному навчанні відводиться батькам. Одним із основних напрямків роботи з батьками є підвищення мотивації. Необхідно на перших заняттях роз'яснити плановані цілі та приблизні терміни їх досягнення. Вправи, що розвивають, можуть виконуватися дітьми з використанням сторонніх платформ навчання, без безпосереднього контролю педагога. Діапазон цих вправ у мережі Інтернет дуже широкий, отже педагог може дати батькам рекомендації щодо вибору вправ, найбільш корисних для досягнення освітніх цілей [3].

Такий принцип побудови дистанційних занять дозволяє широко варіювати тривалість занять, використовуючи перерви між частинами заняття та визначаючи обов'язкову тривалість лише корекційної частини.

Самостійність дитини під час дистанційних занять визначається педагогом та батьком спільно, виходячи з готовності дитини до виконання завдань та збереження навчальної мотивації протягом заняття, потреби у присутності батьків на занятті. Важливо донести до батьків необхідність контролю діяльності дитини під час дистанційного навчання, особливо на початкових етапах. За необхідності організації взаємодії батьків та педагога проводяться індивідуальні дистанційні консультації, надаються письмові рекомендації.

Вплив педагога в онлайн занятті обмежений, але не слід очікувати вирішення проблеми виключно від батьків. В офлайн залучити дітей до навчання та взаємодії нерідко допомагають харизма та чарівність педагога чи психолога. На дистанційних заняттях ефект від них знижується. І якщо педагог працює з невеликою групою дітей, йому набагато складніше в реальному часі відстежити, хто працює швидше за інших, а хто відстає, коли потрібні додаткові

пояснення, а коли краще дати дітям відпочити. Тому методика і принципи, якими розробляється заняття, починають грати важливішу роль, ніж харизма.

Одна із частих помилок педагогів, що починають працювати онлайн — це спроба механічно перенести всі методи та методики зі звичайних занять в дистанційні, що суттєво зменшує їх ефективність. Перекласти в онлайн практичні вправи в тому ж вигляді, як вони працюють в офлайн, - завдання нереальне. Це пояснюється тим, що на дистанційному форматі і у дітей, і у дорослих включається так звана digital-поведінка.

Вона проявляється в тому, що учні швидше відволікаються. На очному занятті можна запропонувати дітям 10-хвилинне завдання для самостійної роботи, і це чудово подіє. На дистанті, якщо дати дітям завдання та просто надати їм час для виконання і не втручатися в процес деякий час, неможливо буде зібрати групу назад, навіть якщо дітей 3-5. Діти з великою ймовірністю відвернуть увагу на інші справи, вирушать пити чай або займуться іншими цікавими справами. Тут у нагоді може стати допомога батьків або інших дорослих, що співпрацюють з педагогом в корекційно-розвивальній роботі.

Довгі заняття онлайн неефективні. З попереднього факту випливає, що краще уникати довгих дистанційних занять, і не намагатися включити в одне заняття кілька тем, зважаючи на те, що з дітьми, які мають порушення розвитку, заняття коротші, ніж з нормотиповими. Дистанційні заняття при цьому завжди коротші за зустрічі в реальному просторі [4].

Під час групових корекційно-розвивальних занять нтерактивність стає обов'язковою. Якщо не включити в заняття елементи з активною взаємодією дітей, досягти бажаного результату навчання буде неймовірно важко. Можливо, вони набудуть деяких практичних умінь, але навряд чи ефект буде тривалим та міцним. До того ж саме інтерактивність забезпечує розвиток соціально важливих якостей у дітей, які потребують найбільшої уваги саме у дистанційному форматі занять.

Педагогам та психологам слід враховувати, що адекватні для офлайну завдання часто виявляються надто складними в онлайн. Через зменшений цикл уваги та постійні відволікання дітям на дистанті часто потрібно пояснювати інструкції буквально на пальцях. Іноді потрібно повторювати кілька разів, а самі завдання робити легшими, ніж для аудиторних занять. Щоб зберегти ефективність завдань та вправ під час переходу в онлайн, їх потрібно грамотно адаптувати.

Таким чином, інтеграція традиційних засобів з дистанційними дозволяє вирішити деякі з проблем, що викликані останніми подіями в країні, а саме війною, яка не тільки розвела людей, що потребують допомоги, з тими, хто може їм її надати, а також і суттєво вплинула на погіршення психічних станів дітей з ООП. Дистанційні форми роботи можуть хоча б частково компенсувати вимушену фізичну віддаленість педагогів та їх вихованців. Хоча позитивні надбання з використанням їх не обмежуються виключно цією їх функцією. В будь якому разі включення дитини з порушенням розвитку до віртуальної спільноти дозволяє їй усвідомити себе як суб'єкта діяльності в інформаційному освітньому просторі, що сприяє формуванню у неї адекватного ставлення до

дійсності. Але хочеться відзначити, що при врахуванні всіх плюсів дистанційних форм навчання та корекційно-розвивальної роботи, бажано, щоб вони були лише доповненням до живого спілкування педагога та учня, особливо у роботі з дітьми з ООП.

Література

1. Дистанційні технології в освіті: збірник науково-методичних рекомендації щодо організації виховання, навчання та розвитку учасників освітнього процесу під час карантину. Під ред. Ю. О. Бурцевої, Д. В. Малєєва. Краматорськ : Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2020. 95 с.
2. Лазаренко Г. А. Дистанційна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://goo.su/32ohD> (дата звернення: 18.01.2023)
3. Організація дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Упорядник: Н. В. Васильєва. Полтава : ПОІППО, 2021. 65 с. URL: <https://goo.su/l8UW> (дата звернення: 18.01.2023)
4. Прокопів Л. Інформаційні технології навчання: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2014. 160 с.
5. Сазоненко Г. Технології дистанційного навчання. *Освіта.ua*. 2008. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1303/> (дата звернення: 18.01.2023)

Брушневська І.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ

Виявлення та охоплення корекційно-педагогічною допомогою дітей з особливими освітніми потребами у ранньому і дошкільному віці дозволить значну їх частину підготувати до початку шкільного навчання в інклюзивних умовах. Це завдання разом із диференційною діагностикою розвитку дітей є найважливішим завданням ІРЦ. Нещодавно у внесених поправках до Положення про інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) одним із важливих його завдань названо надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти [3].

Найважливішим завданням ІРЦ є діагностична діяльність — оцінка розвитку дитини та визначення її освітніх потреб. За результатами комплексної оцінки фахівці ІРЦ визначають напрями та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами, та забезпечують їх надання шляхом проведення корекційно-розвиткових занять. Корекційно-розвиткові заняття спрямовані на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку дітей.

Методологічні підходи і теоретичні засади розробки проблеми корекційно-розвиваючого навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами закладено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях В. Бондаря, Л. Виготського, Т. Власової, А. Висоцької,

А. Граборова, Н. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, І. Єременка, С. Забрамної, Х. Замського, В. Липи, В. Лубовського, Г. Мерсіянової, С. Миронової, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Н. Стадненко, М. Супруна, О. Хохліної та ін.

Наразі науковцями та практиками тривають пошуки шляхів забезпечення ефективної організації та надання якісних корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії з урахуванням сучасних світових освітніх тенденцій та найкращого практичного досвіду. При цьому оптимальна модель організації корекційно-розвиткових послуг в контексті інклюзивно-ресурсного центру все ще знаходиться в стадії формування. Тому питання особливостей проведення корекційно-розвиткових занять в умовах ІРЦ залишається відкритим та актуальним.

Зміст корекційно-розвиткових занять визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань та напрямів такої роботи і реалізується через спеціально організовані групові та індивідуальні заняття. Висхідним принципом для визначення цілей і завдань корекції, а також способів їх вирішення є принцип єдності діагностики і корекції.

Тому для визначення корекційних цілей та реалізації індивідуального підходу фахівцям ІРЦ (психологу, дефектологам (логопеду, тифлопедагогу, сурдопедагогу, олігофренопедагогу), вчителю-реабілітологу варто ґрунтовно вивчити всі аспекти розвитку дитини не лише в умовах експериментальних методик, а й у процесі тривалого спостереження.

Це такі особливості дитини, як:

- категорія порушення і конкретні його особливості у цієї дитини;
- збережені сторони психіки, можливості дитини;
- структура порушення;
- первинне порушення, вторинні відхилення, наявність педагогічної занедбаності;
- рівень знань, умінь і навичок дитини; вплив порушення на здатність дитини до навчання, її поведінку, спілкування; індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- темп діяльності та динаміка втомлюваності; самооцінка і ставлення дитини до власних труднощів у навчанні, спілкуванні тощо;
- особливості емоційно-вольової сфери; характерологічні особливості; поведінка дитини; рівень самостійності;
- спрямованість особистості дитини (інтереси, потреби, схильності, можливості, цінності) [2, 114-115].

Завдання корекційної роботи можуть бути правильно поставлені лише на основі комплексної діагностики, оцінки резервів потенційних можливостей дитини, визначення зони її найближчого розвитку. Все це у комплексі й складе об'єкт корекції та розвитку.

В цілому корекційно-розвиткові заняття спрямовуються на корекцію та розвиток усіх складових порушення: фізичного стану; пізнавальної сфери (відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, мислення і, передусім, вищих форм її

організації); мовлення, його комунікативної та регулювальної функції; навчально-практичної діяльності (навичок самообслуговування, загальнонавчальних та загально-трудова уміння); емоційно-вольової сфери; особистості.

Також на корекційно-розвиткових заняттях в ІРЦ ефективним є використання комп'ютерних технологій (ліцензованих програм «Світ звуків», «Видима мова»), сенсорного середовища, яке складається з безлічі різного роду стимуляторів базових почуттів – зору, слуху, нюху, дотику.

Успішність проведення корекційно-розвиткових занять забезпечується дотриманням ряду педагогічних умов:

- врахування психофізичних особливостей, пізнавальних можливостей та попереднього досвіду кожної дитини;
- застосування в процесі корекційно-розвиткових занять індивідуального та диференційованого підходів;
- інтегративного характеру, що дозволяє вирішити декілька різнопланових завдань, в основному випереджаючий рівень актуального розвитку, але не виходячи за межі зони найближчого розвитку, в рамках одного заняття;
- введення в заняття на всіх його основних етапах предметно-практичної діяльності або її елементів;
- використання демонстраційного матеріалу (наочного, натурального) в процесі конкретизації уявлень дітей; вербальність всіх видів діяльності дітей та інтенсифікація їх мовленнєвого розвитку.

Таким чином, проведення корекційно-розвиткових занять в ІРЦ повинно мати системний, мультидисциплінарний та комплексний характер, що в кінцевому результаті сприятиме виправленню порушень розвитку дитини та успішній її адаптації в соціумі. Фахівці ІРЦ консультують та інформують педагогів освітніх закладів, у яких навчають та виховують дітей з особливими освітніми потребами. Тож, якщо педагог дезорієнтований і не знає, як спілкуватися з дитиною, як організувати свою роботу відповідно до її потреб і можливостей, він може звернутися до ІРЦ. Спеціалісти центру проконсультують, як адаптувати й модифікувати навчання та освітній простір, які методи роботи слід обирати відповідно до освітніх потреб конкретної дитини, які системи психологічних та педагогічних послуг необхідні дитині з особливими освітніми потребами тощо [1].

Ефективність такої роботи значною мірою залежить не лише від знань, умінь і бажання педагогів допомогти дитині з порушеннями психофізичного розвитку, а й від того, наскільки правильною і чіткою буде модель організації корекційно-розвиткових занять кожній конкретній дитині з особливими освітніми потребами на базі інклюзивно-ресурсного центру в цілому.

Важливою для результативності корекційної роботи, є взаємодія між фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, педагогічними працівниками та батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, та закріплення такої взаємодії на рівні державного регулювання.

Формування загальних та фахових компетентностей у здобувачів вищої освіти у процесі реалізації освітньої програми, набуття практичних навичок діагностування, консультування та корекційної діяльності на базі закладів

освіти, знайомство під час навчання з інноваційними напрацювання професіоналів-практиків дозволить вищим навчальним закладам підготувати фахівця спеціальної освіти, здатного до результативної роботи з особами із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивно-ресурсних центрів.

Література

1. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон. 2020.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 29 квітня 2022 р. № 493. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>

Будегай В. А.,

аспірант кафедри педагогіки

Науковий керівник: Демченко І. І.

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет біоресурсів і

природокористування України

СУЧАСНА ПІДГОТОВКА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

В останні десятиліття перед закладами вищої освіти стоїть завдання підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних якісно виконувати свої професійні функції у сучасних мінливих суспільних умовах.

На особливу увагу заслуговує підготовка фахівців соціальної сфери, які мають оперативно і якісно надавати послуги усім громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують допомоги і захисту. До них належать особи/сім'ї, які не можуть самостійно подолати негативний вплив обставин, зумовлених такими чинниками: похилий вік; часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі пов'язані із вживанням психоактивних речовин; інвалідність; бездомність; безробіття; незабезпеченість; поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання дитини; втрата соціальних зв'язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі; жорстоке поводження з дитиною; домашнє насильство; насильство за ознакою статі; потрапляння в ситуацію торгівлі людьми; шкода, заподіяна пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією [3]. Тому актуальним завданням для вищої школи постає підготовка майбутніх соціальних працівників, які будуть володіти глибокими теоретичними знаннями, широким спектром практичних навичок, високим рівнем інклюзивної культури, саморозвитку і самовдосконалення.

Враховуючи широке коло науково-методологічних досліджень (Н. Абашкіна, В. Андрущенко, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, С. Хлебик, Л. Коваль, Л. Гончар, М. Приходько, О. Пришляк та інші.) у контексті підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців спеціальності «Соціальна робота», було зроблено висновок, що дана проблема є багатоаспектною та потребує подальшого вивчення.

Загалом професійна діяльність фахівців соціальної сфери є багатогранною і трудомісткою, тому вона охоплює різні рівні реалізації соціальної діяльності. Це, у свою чергу, вимагає багаторівневої системи підготовки майбутніх соціальних працівників за різними освітніми ступенями («молодший бакалавр», «бакалавр» та «магістр»), що здійснюється в закладах: професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти.

Така різнорівнева диференціація зумовлює необхідність аналізу сучасних завдань, посадових обов'язків, кваліфікаційних вимог до діяльності фахівців соціальної сфери.

Проаналізувавши типову посадову інструкцію фахівця із соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, зазначимо, що провідним спеціалістом може бути особа, яка має вищу освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра або спеціаліста за напрямками «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Психологія», «Соціологія», пройшла підвищення кваліфікації та має стаж роботи за професією фахівця із соціальної роботи I категорії – не менше 2 років [2].

Завдання, що стоять перед фахівцем із соціальної роботи, включають діяльність, спрямовану на організацію надання психолого-, соціально-педагогічних, правових, інформаційних, соціально-економічних, соціально-оздоровчих видів послуг відповідно до вимог чинного законодавства. Тобто, завданням спеціаліста у сфері соціальної роботи є участь у реалізації соціальної політики держави шляхом проведення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю та надання їм соціальних послуг.

Спеціаліст із соціальної роботи відповідно до повноважень, визначених центральним органом виконавчої влади у справах сім'ї, дітей та молоді:

1. здійснює соціальне інспектування, обстеження умов проживання та оцінку потреб одержувачів соціальної допомоги;
2. планує та визначає методи допомоги;
3. надає соціальні послуги;
4. здійснює соціальну підтримку, сприяє формуванню знань, умінь і навичок;
5. активізує ресурси громади;
6. бере участь у супервізії;
7. здійснює моніторинг та оцінку якості надання соціальних послуг [2].

Діяльність фахівців із соціальної роботи в Україні регулюється «Етичним Кодексом фахівців із соціальної роботи», який визначає декілька принципів. Розберемо їх докладніше:

1. Повага до гідності кожної людини. Кожна людина унікальна та неповторна. Соціальні працівники повинні враховувати, не допускаючи при

цьому будь-яких проявів зневаги до особистості. Не допускати будь-яких проявів зневаги до окремих осіб. Кожна людина має право на самореалізацію, яка не призводить до порушення подібних прав інших людей. Соціальна робота несумісна з прямим або опосередкованим примусом клієнтів до будь-яких дій, навіть на користь клієнта або його близького соціального оточення.

2. Пріоритет інтересів клієнтів. Фахівці із соціальної роботи спрямовують усі свої зусилля, знання та вміння на допомогу окремим громадянам, сім'ям, групам, спільнотам для їх оздоровлення, а також з метою вирішення конфліктів та подолання їх наслідків.

3. Толерантність. Фахівці соціальної роботи толерантні до різних емоційних проявів клієнтів, за будь-яких обставин повинні підтримувати свій рівень професійної підготовки. Фахівці соціальної роботи приймають проблеми та обставини клієнтів незалежно від їх способу життя, поведінки, соціального чи національного походження, статі тощо.

4. Довіра та співпраця у вирішенні проблем клієнтів. Фахівці соціальної роботи працюють з клієнтами і намагаються вирішити всі проблеми, з якими вони стикаються, щоб задовольнити інтереси клієнтів. Фахівці із соціальної роботи підтримують добровільну участь клієнтів у процесі надання соціальних послуг, максимальну незалежність клієнтів у вирішенні їхніх соціальних проблем і в діях у відповідних соціальних ситуаціях. Фахівці з соціальної роботи повинні створити доброзичливу атмосферу спілкування з клієнтом. Довіра фахівця з соціальної роботи є необхідною умовою соціальної активності.

5. Доступність послуг. Фахівці у сфері соціальної роботи надають допомогу всім, хто звертається до них за захистом, підтримкою, консультацією чи порадою без будь-якої дискримінації за статтю, віком, фізичними чи розумовими обмеженнями, соціальними чи расовими, релігійними, мовними, політичними переконаннями, сексуальною орієнтацією.

6. Конфіденційність. Фахівці соціальної роботи в будь-якому соціальному середовищі повинні інформувати клієнтів про те, як забезпечується конфіденційність, чому це необхідно та які обмеження конфіденційності.

7. Дотримання професійної етики. Фахівці із соціальної роботи сприяють створенню та реалізації заходів соціальної політики, забезпеченню добробуту людей і спільнот [1].

Нажаль, ці принципи лише дотично відображають інклюзивний складник. Отож, на наш погляд, надалі необхідно вдосконалювати підготовку до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери у напрямі формування інклюзивної культури, адже професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має бути спрямована не лише на засвоєння здобувачами вищої освіти сучасних знань загальнопрофесійних дисциплін, а й формувати здатність розбудовувати і популяризувати інклюзивне суспільство, тобто «суспільство комфортне для всіх».

Література

1. Етичний кодекс фахівців із соціальної роботи України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1965643-05> (дата звернення: 14.01.2023).

2. Про затвердження Типової посадової інструкції фахівця із соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v4410643-09#Текст> (дата звернення: 03.01.2023).
3. Порядок здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0471-08#Text>

Буйняк М.Г.

кандидат психологічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ (ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РСА)

У зв'язку з впровадженням концепції Нової української школи (НУШ) відбуваються суттєві зміни в освіті дітей з особливими освітніми потребами, які, насамперед, орієнтовані на формування життєвих компетенцій, необхідних для успішної соціалізації, та спрямовані на підготовку учнів до самостійного життя. В умовах спеціальних закладів освіти, де навчаються діти з комплексними порушеннями розвитку, означене завдання реалізується на корекційно-розвиткових заняттях із соціально-побутового орієнтування.

Одним із напрямів корекційно-розвиткової роботи із соціально-побутового орієнтування є формування в учнів навичок самообслуговування, оволодіння якими є передумовою подальшої соціалізації дитини, в процесі якої вона навчається основам самостійної праці, починає виявляти до неї інтерес, оволодіває побутовими та трудовими навичками і вміннями. Також робота з формування навичок самообслуговування сприяє розвитку психічних процесів, мовлення, психомоторики, формуванню уявлень про навколишній світ, особистісному зростанню дітей тощо.

Для кожної категорії дітей з ООП притаманні певні труднощі в засвоєнні навичок самообслуговування, які обумовлені їхніми психолого-педагогічними особливостями та показниками здоров'я. Проте у дітей з комплексними порушеннями розвитку цей процес суттєво ускладнюється наявністю одночасно декількох порушень у розвитку, що вимагає додаткових зусиль як з боку педагогів та батьків, так і самої дитини, для оволодіння навіть найпростішими з побутових навичок.

Особливості формування навичок самообслуговування та соціально-трудової адаптації дітей з різними категоріями особливих освітніх потреб були об'єктом численних наукових досліджень (Г. Блеч, В. Бондар, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, Л. Дробот, С. Конопляста, О. Мамічева, Г. Мерсіянова, С. Мирський, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Форнальчук, О. Чеботарьова та ін.).

Однією з груп дітей з комплексними порушеннями є діти, у яких інтелектуальне порушення (далі – ІП) поєднується з розладами спектру аутизму (далі – РСА).

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями, які мають РСА, проводиться за визначеними напрямками та передбачає розв'язання таких завдань:

1. Розвиток психомоторики – гармонізувати психофізіологічний статус; збагачувати руховий репертуар; тренувати психомоторні функції та властивості (координованість, статична і динамічна рівновага, спритність, витривалість).

2. Сенсорний розвиток, сенсорна інтеграція – розвивати моторну імітацію, збагачувати чуттєвий досвід, формувати полісенсорне сприймання, коригувати сенсорну гіперчутливість, розвивати відчуття ритму, (структурування середовища і діяльності), розвивати дрібну моторику та зорово-моторну координацію.

3. Соціально-комунікативний розвиток – розвивати здатність виконувати соціальні норми та правила поведінки, підпорядковуватися інструкціям, формувати комунікативні вміння, у тому числі невербальні, стимулювати розвиток мовлення (активний та пасивний словниковий запас), формувати соціально-побутові навички [3].

Кожен із зазначених напрямів конкретизується у змісті корекційних програм, розміщених на сайті МОН України. Зокрема, для формування соціально-побутових навичок, в тому числі й навичок самообслуговування, в учнів молодших класів спеціальної школи використовують програму з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (автор Н. Ярмола). Метою цієї програми є створення сприятливих умов щодо освіти та розвитку учнів, досягнення максимально можливої самостійності у вирішенні повсякденних життєвих завдань.

Складові зазначеної корекційно-розвиткової програми спрямовані на вирішення наступних завдань:

- формування в учнів побутових трудових умінь: умінь в області організації харчування, догляду за тілом, житлом, одягом, взуттям та іншими предметами побуту;
- формування економіко-побутових умінь: умінь дбайливого поводження з оточуючими предметами, їжею, водою, електрикою, умінь обирати товари і здійснювати покупки, умінь планувати бюджет сім'ї;
- орієнтування учнів у послугах різних закладів (торгівлі, служби побуту, зв'язку, культури, медичної допомоги), формування практичних умінь користуватися ними;
- формування умінь користуватися послугами громадського транспорту;
- формування умінь спілкування і культурної поведінки;
- формування необхідних уявлень про сім'ю, сімейні взаємини, організації побуту і дозвілля сім'ї, умінь догляду за маленькими дітьми [6].

Для реалізації завдань у структурі програми визначено такі розділи: помешкання, школа, домівка; основи загальної гігієни; одяг та взуття; гігієна харчування; соціальна орієнтація [6].

Згідно запропонованої корекційно-розвиткової програми учні молодших класів оволодівають первинними навичками самообслуговування та особистої гігієни.

Зазначимо, що зміст програми уточнюється, адаптується або модифікується відповідно до потреб і можливостей дітей з ІП, які мають розлади спектру аутизму.

Розглядаючи цю групу дітей у контексті формування у них навичок самообслуговування, слід відзначити наявність значних труднощів, які обумовлені поєднанням інтелектуального порушення та розладів спектру аутизму. Зокрема, Л. Дробот, О. Форнальчук та ін. зазначають, що труднощі оволодіння навичками самообслуговування дітьми з ІП пов'язані з недорозвитком дрібної моторики, нерозумінням словесної інструкції, складністю визначення та засвоєння послідовності трудових операцій, несформованістю уваги тощо [1; 5]. Подібні характеристики спостерігаються й у дітей з РСА, а саме: недорозвиток мовлення та загальної і дрібної моторики, нестійкість та зниження концентрації уваги, труднощі в здійсненні послідовних дій тощо [4].

Проте, не зважаючи на наявність спільних труднощів, є специфічні, які обумовлені особливостями дітей з РСА: труднощі у встановленні контакту з дитиною, небажання і байдужість дитини до оволодіння навичками самообслуговування, відсутність навичок наслідування та імітації дій дорослих, труднощі у встановленні контакту з дитиною та ін. Досить часто можуть зустрічатися такі особливості: дитина може не реагувати на мокроту, не скаржитись на те, що забруднила штани, дитина не одягається та не роздягається самостійно і може сидіти в куртці до тих пір, поки її хтось не роздягне. Дитина з РСА може чинити опір, коли їй необхідно почистити зуби і не підпускати нікого, що б їй допомогли їх почистити. Також дитина може зовсім не намагатися їсти самостійно, або робити це тільки певними приладами і тільки з певною їжею.

Зауважимо, що організація та зміст корекційно-розвиткових занять з дітьми, в яких ІП поєднується з РСА, передбачає врахування зазначених вище особливостей та дотримання таких умов:

1. Ефективне, особистісно-орієнтоване співробітництво педагога з дитиною (встановлення емоційного контакту, врахування особистого досвіду та можливостей дитини, ставлення до дитини як до повноцінного партнера).

2. Використання таких форм та методів корекційного впливу, які відповідають актуальному рівню розвитку дитини, провідному виду діяльності, її віковим та індивідуальним особливостям.

3. Організація спеціального розвивального середовища, що дозволяє значно ефективніше здійснювати корекційний вплив:

- куточок з обладнанням для ігор з природними та іншими матеріалами (вода, пісок, папір, тканина, листя, камінці тощо), дії з якими створюють основу

для розвитку навичок самообслуговування (вміння насипати, сортувати, класифікувати, витирати, складати тощо);

- добір привабливих засобів для здійснення гігієнічних процедур: рушники, мило, зубні щітки тощо; ляльки з наборами різноманітного одягу та взуття; набори посуду; гребінців, стрічок тощо;

- книжковий куточок із дитячою літературою для розвитку позитивної мотивації дітей до самостійної трудової діяльності.

4. Позитивна та оптимістична оцінка результатів діяльності дітей з комплексними порушеннями розвитку, яка сприятиме створенню позитивної мотивації та підтримці пізнавальної активності.

5. Надання різних видів допомоги у процесі формування навичок самообслуговування (організуючої, пояснювальної, навчальної). Більшість дітей з ІП та РСА потребують навчальної допомоги (дія за наслідуванням, дія за зразком).

Для успішної реалізації вищевказаних умов вагомими є такі чинники:

1. Встановлення позитивного контакту з дитиною.

2. Врахування стану загальної та дрібної моторики.

3. Врахування стану розвитку мовлення дитини, зокрема розуміння мовлення.

4. Зв'язок навчального матеріалу із повсякденним життям.

5. Співпраця з батьками для закріплення навичок самообслуговування, оскільки лише комплексна, спільна діяльність вчителя, вихователя та батьків дозволить досягти бажаних результатів [2].

Отже, формування навичок самообслуговування у дітей з комплексними порушеннями розвитку (ІП та РСА) є актуальною проблемою сучасної спеціальної освіти, оскільки забезпечує формування важливих життєвих компетентностей, необхідних для соціальної адаптації та інтеграції дітей. Для успішної реалізації цього напряму корекційно-розвиткової роботи важливим є врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, взаємодія фахівців закладу освіти та їхня співпраця з батьками учнів. Наведена інформація не вичерпує всіх аспектів проблеми формування навичок самообслуговування у молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку. Перспективними напрямами дослідження вважаємо розробку методичного забезпечення для формування навичок самообслуговування у дітей з іншими варіантами комплексних порушень розвитку.

Література

1. Дробот Л.С. Формування санітарно-гігієнічної культури в учнів допоміжної школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук. К., 2006. 156 с.
2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.
3. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2022. 172 с.

4. Методика розвитку навичок самообслуговування у дітей з аутизмом в домашніх умовах. URL: <http://vpysarivka.irc.org.ua/news/16-01-18-13-08-2020/>
5. Миронова С.П., Формальчук О. С. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 156 с.
6. Ярмола Н.А. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/>

Валько Т.І.

асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

ДОШЛЮБНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ МОЛОДІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сім'я є одним із перманентних соціальних інститутів, що потребує постійного наукового вивчення. Особливої актуальності набуває проблема формування дошлюбних уявлень про сімейне життя у молодих людей з інтелектуальними порушеннями по причині, що більшість із них є вихованцями інтернатних закладів освіти, що обмежує можливість засвоєння соціального досвіду батьків. Порушення інтелектуального розвитку впливає на якість цих уявлень, зокрема: глибину, критичність, серйозність ставлення до подружнього життя та народження дітей.

Проблема підготовки молоді до сімейного життя досліджувалась у роботах Т.Говорун, І.Голода, В.Горелика, З.Кисарчук та ін.. Окремі аспекти проблеми підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями різних вікових категорій до майбутнього подружнього життя в контексті їхнього статевого виховання представлені в наукових працях Н.Бастун, О.Денисової, В.Левицького, М.Матвеевої, С.Миронової, А.Мухіної та ін.; морального – О.Вержиковської, І.Єременка, Н.Коломинського, О.Хохліної та ін.; сімейної соціалізації – О.Мастюкової, Н.Павлюк та ін.; психологічної готовності – А.Іваненко та ін..

З метою дослідження дошлюбних уявлень про сімейне життя було проведено опитування молодих людей з інтелектуальними порушеннями на базі ГО Вінницька міська організація соціального розвитку та становлення окремих мало захищених категорій молоді «Паросток».

Під час встановлення емоційного контакту респонденти позитивно реагували на взаємодію. Водночас тема розмови у 66,6% опитаних викликала помітне хвилювання та емоційне напруження. 33,3% респондентів зауважили, що їм тема розмови не до вподоби. Така реакція може бути зумовлена неприємними асоціаціями та негативним досвідом.

На запитання про те, що таке сім'я молоді люди з інтелектуальними порушеннями відповідали: «Сім'я – це мама, тато і їх діти», «Сім'я – це коли чоловік і жінка закохуються один в одного і народжують дітей», «Сім'я – це

люди, які люблять один-одного», «Сім'я – це найпрекрасніше, що може бути у світі!», тощо.

Далі молодим людям потрібно було створити «асоціативний куш» до слова сім'я. У 83,3% респондентів виникла пауза на початку виконання завдання, що можна пояснити труднощами у розумінні інструкції, відтворенні асоціацій, хвилюванням тощо. 16,6% опитаних перепитували: *«тут писати?»*, *«так можна написати?»*, що може свідчити про серйозність їх відповідальне ставлення до виконання завдання, старанність, невпевненість у власній відповіді.

Зміст асоціацій може свідчити про ставлення респондентів до сімейного життя та їх дошлюбні уявлення. 66,6% молодих людей створення «асоціативного куща» почали з перерахунку членів родини *«мама»*, *«тато»*, *«дитина»*, *«дочка»*, *«син»*, *«бабусі і дідуся»* тощо. 16,6% вказали на домашніх тварин, що можна розглядати, як прояв інфантильності.

50% респондентів асоціюють сім'ю з такими поняттями, як *«любов»*, *«підтримка»*, *«повага»*, *«радість»*, *«затишок»* тощо. Вочевидь для цих осіб з інтелектуальними порушеннями сімейне життя пов'язане з створенням сприятливого емоційного середовища. 33,3% зазначили, що сім'я асоціюється з *«подоланням труднощів»*, *«захистом»*. Ці асоціації можуть свідчити про емоційні дефіцити респондентів, які вони відчують по відношенню до своїх батьків.

У 33,3% респондентів з інтелектуальними порушеннями сімейне життя асоціюється зі словами, які характеризують побут та матеріальні атрибути, такі як: *«дім»*, *«автомобіль»*, *«їжа»*, *«одяг»* та ін. Матеріальна та побутова сторона подружнього життя відіграють чималу роль. Нівелювання цих аспектів може бути зумовлено перебуванням у закладі інтернатного типу та формуванням споживацької позиції у респондентів.

33,3% молодих людей зауважили, що з подружнім життям у них асоціюються слова *«весілля»*, *«наречена і наречений»*, *«обручка»*, *«родичі»*. Це може свідчити, що для респондентів важливими є соціально демонстративні складові сімейного життя, думка оточення та ін.

У 50% респондентів простежувались асоціації з негативним емоційним відтінком, такі як: *«самотність»*, *«сварки»*, *«хвороба»*, *«розлучення»*. Це може свідчити про наявність негативних переживань, актуальних проблем в їх родині.

Молоді люди з інтелектуальними порушеннями вважають, що основною причиною, чому люди створюють сім'ї є почуття (66,6%). 16,6% зазначили – *«щоб не бути самотніми»*, 16,6% – *«щоб жити разом, народити дітей»*. Вочевидь не усі респонденти знають, що основною причиною, чому люди створюють сім'ї є почуття між чоловіком та жінкою, які спонукають їх проводити якомога більше часу проводити разом, ділити побут, народжувати дітей тощо. Ознакою щасливої сім'ї на думку 33,3% респондентів з порушеннями інтелекту є відсутність конфліктів між подружжям. 16,6% вказали на відсутність хвороб у членів родини. 33,3% вважають, що щасливою

є повна за складом родина. 16,6% думають, що щастя родини залежить від матеріальних можливостей її членів.

Перш ніж створити сім'ю, на думку респондентів, потрібно «закохатись», «знайти свою другу половинку», «зрозуміти один-одного». Лише 16,6% вказали на необхідність «наявності свого житла», «роботи» тощо. Більшість респондентів акцентують увагу на стосунках між майбутнім подружжям, духовною складовою подружнього життя. Молоді люди нівелюють значення матеріального благополуччя або не готові брати на себе відповідальність за цей аспект сімейного життя.

На запитання про те, чи має бути розподіл обов'язків в родині усі респонденти відповіли «так». На думку опитаних жінка у родині відповідальна за «прибирання будинку», «приготування їжі», «прання», «догляд за дитиною» та ін. Чоловік відповідальний за «матеріальне забезпечення родини», «ремонтні роботи», «захист родини» тощо. 50% респондентів вважають спільними для чоловіка і дружини обов'язки пов'язані з вихованням дитини.

66,6% респондентів з інтелектуальними порушеннями замислювались про створення своєї майбутньої сім'ї. Молоді люди акцентують увагу на тому, що мріють про повну та благополучну родину. 33,3% зазначили, що не думають на цю тему. Респонденти пояснили: «Я не можу мати свою родину, бо я інвалід», «Мама сказала, що мені це не потрібно».

Результати дослідження вказують на те, що дошлюбні уявлення про самостійне сімейне життя у молоді з інтелектуальними порушеннями недостатньо чіткі та структуровані, носять неусвідомлений характер. Встановлено, що значною мірою на формування уявлень про подружнє життя у респондентів відіграє соціальне середовище, зокрема батьки опитаних молодих людей. Тому невід'ємною частиною успішної соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями має бути формування дошлюбних традиційних та конструктивних уявлень про самостійне сімейне життя у шкільному віці.

Література

1. Валько Т.І. Уявлення про сімейні стосунки як умова створення своєї власної сім'ї особами з інтелектуальними порушеннями: Актуальні питання колекційної освіти. Збірник наукових праць: Кам'янець-Подільський, 2020. 346 с.
2. Іваненко А.С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків : дис. канд. псих. наук : 19.00.08. Київ, 2016. 254 с.
3. Левицький В.Е. Особливості підготовки учнів старших класів з порушеним інтелектом до сімейного життя : зб. наук. праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006. 348 с.
4. Павлюк Н.В. Рівень підготовки до сімейного життя розумово відсталих старшокласників як предмет соціально-педагогічного дослідження. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки: 2012. 265 с.

Вовченко О.А.

доктор психологічних наук, старший дослідник
Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України
**ПАНІЧНІ АТАКИ У ОСВІТЯН ЗА УМОВ ВОЄННИХ ДІЙ НА
ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ**

Початок війни викликав шок, стрес, який досить швидко почав змінюватися ейфорією від злагодженості дій та приємних новин про українських військових, владні структури та рішення, єдності українців, підтримки світу. Але ейфорія, як емоційний стан – не може тривати довго. Вона подібна сплеску, удару в долоні. Крім того, не дивлячись на позитивне забарвлення ейфорійного стану, він потребує багато енергії від особистості. Таким чином, зважаючи на «енергозбереження» нашого організму, в першу чергу – психіки та психічних процесів, кожен з українців, особливо в перший місяць війни мав так звані «постійні хвилі настрою», «перепади», освітяни не були виключенням. І це є нормальним психологічним явищем, так відчуває кожна особистість. Ці переживання, почуття не є синхронними у всього народу, представників однієї й тієї ж професії, людей одного віку, а залежать від темпераменту, психологічної стійкості, психологічних травм тощо. Такими є закони психіки в умовах надзвичайних подій, стресів, воєнних дій тощо. Ключова задача психіки людини в такі моменти – вберегти носія – людину. Неодноразово соціальні мережі, ЗМІ розповідають про різні стани під час війни: спочатку злість, роздратованість, гнів, пізніше негативні почуття змінює радість, гордість, далі йде хвилювання і так, ніби, по колу. Це є «емоційними хвилями», про які згадувались вище. Розглядаючи їх сутність більш детально, можна виокремити такі етапи та особливості, які проходить особистість у переживанні колективних емоцій, зокрема представники педагогічних професій також [3; 116-117]:

- Синхронізація. (Система тривоги, яка характерна навіть мавпам, вона є колективною, тому індивіди в ситуації небезпеки прагнуть попередити інших, стають на захист своїх (друзів, рідних, колег, сусідів, знайомих тощо). Одночасно, зневіра, провина – це також емоції, які синхронізуються, «заражуючи» інших. Перебуваючи в такій хвилі важливо пам'ятати, що не потрібно звинувачувати себе в бездіяльності, винити в інших вчинках минулого, згадувати щоб можна було б зробити, «опускати руки». Кожна особистість має розуміти, знати, що нині зараз більшість українців не перебувають в лавах ЗСУ, але дії всіх, хто працює для спільної перемоги, мають значення. Оскільки кожен громадянин є елементом одного великого цілого.
- Очікування. (Розчарування і відчай виникають, коли реальність не відповідає з очікуванням. Наприклад, що війна зупиниться скоро (тиждень, місяць) або швидко надійде допомога іноземних держав, негайно Україна отримає озброєння, закриється небо тощо. Від так, чим менше очікувань, тим менше розчарувань. Власне, цей закон діє і для післявоєнного часу. Тому аби відчай не став провідною емоцією у житті, необхідно сприйняти той факт, що війна може стати довгим процесом, а все, на що необхідно очікувати, розраховувати, сподіватися – це збереження наших життів, життів наших рідних, вихованців з якими

працює освітянин. Важливо розуміти, що потрібно не витратити психічну, емоційну енергію на очікування).

- Самопочуття. (Важливо відмітити, що не лише протягом місяців, років особистість має хвилі коливання емоцій, а й протягом дня також (зміни настрою, самопочуття, емоцій та ін.). За умов тривалої напруги, без наявності сну та харчування фази «провалу», «безнадії», можуть затягуватись. Якими б не були умови, доросла особистість має пам'ятати, що необхідно намагатися виокремлювати час для відновлення себе, емоційних та фізичних ресурсів. Це не є егоїзмом, вірно назвати таку поведінку – збереження себе, саморегуляція організму для подальшого функціонування. Доросла особистість має навчати такої поведінки і найменших: дітей, підлітків та ін.

Окрім означених емоційних хвиль, небезпека, яка очікує особистість у стресових ситуаціях (як дорослого, так і маленького є паніка, панічні атаки). Панічна атака – це раптовий напад сильного страху. У багатьох людей в житті буває лише один чи два напади паніки, і проблема минає. Особистість може навіть не усвідомити, що це була саме «паніка» [1; 204]. Але якщо людина спостерігає за собою періодичні, несподівані напади і відчуває постійний страх перед наступним нападом, може виникати стан, який називається панічним розладом, «панічною атакою» [2; 67].

Підкреслимо, що панічна атака – це раптовий епізод сильного страху, що зумовлює важкі фізичні реакції, без реальної небезпеки чи помітної причини. Коли з особистістю стається напад паніки, вона може думати, що втрачає контроль, переживає серцевий напад, їй бракує повітря (діти описують випадки, що вони думали, що помирають) [6; 89]. Тому освітянам, які часто перебувають в контакті з дітьми різного віку важливо знати основні симптоми такого стану, а саме: гучне серцебиття, відчуття задухи (дитина описує, що «не вистачає повітря»), пришвидшене дихання, може з'явитись запаморочення, нудота, оніміння рук та ніг, холодні кінцівки, тремор, інтенсивне потовиділення, рідко, але можливі судоми, дитину/дорослого ніби паралізує [4; 56]. Також необхідно зазначити, що від панічної атаки не помирають. Це потрібно знати освітянину і, за можливістю, проговорювати дитині: «все добре», «ти живий, просто злякався», зараз все буде добре, дихай глибше» тощо. Панічні атаки досить короткотривалі, зазвичай хвилин 5. У вразливих осіб, як дорослих, так і дітей, можуть тривати до 30 хвилин. Вони також мають здатність посилюватися і тривають довше, коли дитина чи дорослий фізично чи емоційно виснажені [5; 49].

Для того, щоб підтримати себе, іншу особу, яка знаходиться поруч під час панічної атаки необхідно [5; 64-65]:

1. Спробувати глибоко дихати, не менше 6 циклів вдих-видих (дуже повільних і в одному темпі). За умови, якщо погано іншій людині – дихати разом із нею, показати як це необхідно робити, заспокоювати дотиком та спільним диханням.

2. Описати те, що ви бачите або чуєте зараз, що відчуваєте на запах, доторкнутись до чогось і сфокусуватись на цих відчуттях (якщо нудить відійти

у приміщення, де менше людей, шуму, запахів). Якщо панічна атака у іншого, попросити описувати все те, що є навколо, те – на чому сфокусувалася людина, що її візуально чи тактильно почало заспокоювати.

3. За умов моральних, когнітивних сил організму, можна спробувати згадати певну приказку, яку, наприклад, завжди говорила мама, чи повторити якийсь короткий римований вірш, просто рахувати. Мета – задіяти мислення.

4. Якщо поруч є хтось із близьких, друзів, які знають про панічні атаки, попросити про обійми (погладжування плечей, рук, спини, спокійний темп розмови є дуже заспокійливим засобом).

5. Нагадувати собі (або особі з якою сталася панічна атака, що цей стан є неприємним, але він не несе загрози здоров'ю, минає досить швидко, не призводить до смерті тощо).

Для того, щоб підтримати дитину, у якої стався напад панічної атаки необхідно [3; 118]:

- розмовляти з дитиною спокійно, постійно повторювати «я з тобою», «це лише панічна атака, вона скоро мине»;
- необхідно запитати, можливо дитина вже зустрічалась з подібним станом або переживала його «чим я можу допомогти?». Якщо ж ні – то, зазвичай, корисно присісти, випити води, забезпечити потік свіжого, без запахів, повітря, глибоко й уповільнено подихати разом;
- дуже важливими є обійми у таких ситуаціях;
- якщо дитина заспокоюється, можна починати розмову на нейтральну тему, розповідати спочатку про щось своє, про подорожі (відволікати). З часом можна почати ставити питання дитині.

Пересічні громадяни, часто й освітяни можуть бути не знайомі із подібними станами і поводитись не правильно з дитиною у якої сталася панічна атака. Наприклад, бризкають в обличчя водою, трусять її, дають ляпаси, пропонують медикаменти, плутають із нападами епілепсії та ін. Панічна атака – це не проблема з розумовими здібностями особистості [2; 110]. Такий стан можна зафіксувати від надмірного емоційного навантаження та виснаження. Превентивним методом від панічних атак є сон [3; 119]. Навіть за умов війни, необхідно організовувати сон для дорослого/дитини з панічною атакою, навіть якщо умови цьому зовсім не сприяють (наприклад, у бомбосховищі знайдеться тихий куток, де можна попередити навколишніх про спокій для цієї особи). Також варто пам'ятати, що під час стресу та паніки основним є дихання, як під час вагітності. Оскільки під час ритмічного і темпорального дихання організм насичується киснем та людина заспокоюється. Під час правильного заспокійливого дихання – видих має бути довшим, ніж вдих. Тремтіння під час дихання у момент стресу – також нормальне явище, не потрібно його зупиняти, це своєрідна природна регуляція. Якщо паніка під час дихання не проходить – необхідно спробувати так звану психологічну техніку «заземлення» [7; 369]. Людина має дивитися на свої ноги, зробити рухи ногами (стопами), натягнути, розім'яти пальці ніг; відчути, як спирається спиною на щось, сидниці на нерухому опору; розтирати руки; торкатися тіла за вуха, ніс, підборіддя тощо. Покласти руки на ребра, відчути, як вони під час дихання розширюються,

підіймаються. Як зазначають неврологи «точка паніки» знаходиться між підмізинним пальцем та мізинцем, тому лікарі радять розтирати це місце. Для покращення стану під час панічної атаки необхідно робити одну із згаданих дій, не потрібно застосовувати одразу всі поради зі списку [1; 223].

Наприклад, під час сигналів тривоги, сирен, як у дітей, так і у дорослих, трапляється неконтрольоване тремтіння всього тіла, оніміння рук чи ніг. Це є також нормальною реакцією організму людини на стрес. Тремтіння – це реакція на шок, природна регуляція організму, щоб вийти зі стану заціпеніння. Тремтіння не несе шкоди, виникає зазвичай хвилинодібно. І в довгостроковій перспективі є кориснішим, ніж повне заціпеніння, тому не потрібно намагатись його спинити. В цей спосіб тіло дитини чи дорослого, ніби «пробуджується» та вивільняє зайву напругу. Особливо такий стан корисний для осіб з нападами епілепсії. Це допомагає уникнути нападу, який спровоковано стресом.

Насамкінець, зазначимо, що на перший погляд дивні фізіологічні, емоційні, поведінкові реакції, тілесні прояви, яких ніколи раніше людина не переживала є нормальною реакцією, а незрозумілими, незвичними видаються вони тому, що вперше відбулися за умов стресу, війни. Більшість із таких реакцій є нормальними в таких умовах і запрограмовані на виживання організму людини.

Література

1. Бацевич Ф. Основи комунікативних розладів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2014. 312 с.
2. Коломієць І. Основні психопатологічного поняття і категорії (словник-довідник психіатра). Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2015. 203 с.
3. Корнієва Л. Емоційно-поведінкова репрезентація панічних атак у дітей різних вікових категорій. Педагогічні науки: збірник наукових праць ПНПУ. Полтава: Вид-во ПНПУ, 2021. Вип. 1. С. 114-121.
4. Кухаренко В. Практикум з психіатрії: підручник. Вінниця: «Нова книга», 2020. 168 с.
5. Муракін М. Психотерапія панічних розладів. Київ: Знання, 2018. 126 с.
6. Харкевич І. Стан тривоги в контексті педагогічних професій сучасної української школи: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 136 с.
7. Шаховський В. Лінгвістична теорія емоцій: монографія. Харків: Гнозис, 2018. 416 с.

Голуб Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент
ХНПУ імені Г.С.Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА ОБРАНУ ЛЕКСИЧНУ ТЕМУ

Однією з актуальних проблем теорії і практики логопедії є організація та проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у початковій школі. Базовими для формування навчально-пізнавальної діяльності, зокрема навичок читання та письма, є достатньо розвинені усне мовлення, когнітивні, моторні функції дитини. У зазначеній категорії дітей відмічається недорозвинення всіх сторін

усного мовлення, нерідко наявна недостатня зрілість інших функцій (зорово-просторових уявлень, мисленнєвих операцій, дрібної моторики, емоційно-вольової сфери та ін.), що обумовлює труднощі опанування навчальною програмою, особливо писемним мовленням (Г. Блінова, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Т. Пічугіна, О. Ревуцька, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

Корекційно-розвиткова робота із зазначеним контингентом дітей має охоплювати всі сторони мовленнєвої системи: фонетико-фонематичну, лексико-граматичну, сприяти розвитку навичок зв'язного мовлення. В умовах шкільного навчання актуальними є завдання корекції тих недоліків, які утруднюють засвоєння навчальної програми й формування навичок читання та письма. Цілком очевидно, що необхідним є здійснення цілеспрямованого попередження труднощів опанування учнями писемним мовленням, профілактики в них дислексії та дисграфії.

Отже, корекційно-розвиткова робота з молодшими школярами із ЗНМ є системною, комплексною за своїм характером, побудованою з опорою на індивідуальні особливості та можливості кожної дитини. Виключно важливим є створення умов для повноцінного формування навчально-пізнавальної діяльності учнів, стимулювання розвитку в них усного та писемного мовлення у їхньому тісному взаємозв'язку.

У роботі з дітьми із ЗНМ зручно спиратися на лексичні теми, в межах яких доцільно розв'язувати наступні завдання:

1. Збільшення обсягу пасивного і активного словника на основі розширення знань, уявлень про навколишній світ у процесі вивчення рідної мови, читання художніх і пізнавальних текстів; уточнення (з диференціацією значень слів), закріплення тієї низки лексем, яка є важливою для реалізації завдань корекційно-розвиткової роботи.

2. Формування структури лексико-семантичного значення слів, смислових зв'язків між ними, що охоплює: засвоєння узагальнюючих понять і співвідношень між словами різного ступеня узагальнення; встановлення зв'язків між словами, протилежними за значенням; розширення синонімічного ряду слів: іменників, дієслів, прикметників та ін.; засвоєння слів із переносним значенням, багатозначних слів, слів-омонімів, фразеологізмів.

3. Формування розуміння значення слів в єдності їх лексичного, дериваційного, граматичного значень.

4. Закріплення звуко-буквеної структури слів певного семантичного поля у процесі виконання усних і письмових вправ.

5. Розвиток навичок зв'язного мовлення і комунікативної діяльності з використанням опрацьованих мовних засобів відповідно обраної лексичної теми.

Доцільно зазначити, що поєднання усних і письмових завдань під час роботи в межах лексичної теми дозволяє краще розв'язувати такі завдання: при введенні нового слова або закріпленні певної лексеми забезпечується уточнення звуко-буквеного складу слова (за необхідності з повним або частковим звуко-буквеним аналізом); уточнення зв'язку звукового образу слова

з його графічним образом (за необхідності – з унаочненням образу самого денотата: предмета, його частини, дії, ознаки).

Слід зважати на те, що в роботі з дітьми із ЗНМ важливою є комунікативна спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Опрацьовуючи певну лексичну тему, необхідно, щоб діти вправлялися у складанні діалогів, монологів в усному мовленні у межах різних побутових, дидактичних ситуацій, використовували доступні, цікаві й важливі з точки зору комунікації слова, фрази, тексти у процесі письма. У цьому контексті доцільною є й актуалізація уваги дітей на емотивній лексиці. Це особливий пласт лексики, який відображає емоційне ставлення особи до навколишнього світу й допомагає їй схарактеризувати свої почуття, виявити й оцінити особливості взаємодії з оточуючими. Отже, при опрацюванні обраної лексичної теми і розв'язанні комунікативних завдань важливою складовою у роботі з дітьми із ЗНМ стає навчання їх класифікувати власні емоції та емоційні стани інших людей, вміти виражати свої почуття, переживання, наміри і побажання, розуміти та враховувати почуття й інтенцію дій інших співучасників комунікації (І. Кондратенко, І. Мартиненко, О. Мілевська, Т. Піроженко, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, Т. Сак, Н. Сікарчук та ін.).

Отже, плануючи корекційно-розвиткову роботу й добираючи матеріал відповідно до планованої лексичної теми, ми маємо створювати певні комунікативні ситуації, які сприятимуть тому, щоб учні навчалися аналізувати важливі ситуації взаємодії з дорослими та однолітками у школі, на ігрових майданчиках, з родичами та знайомими в умовах побуту, під час спілкування з оточуючими у громадських місцях: у транспорті, магазинах та ін.

Так, наприклад, у межах лексичної теми «Школа. Шкільні друзі» [1] розв'язується ціла низка завдань корекційно-розвиткового впливу. Крім цього, у межах цієї теми доцільно обговорювати з дітьми різні ситуації комунікації, які трапляються на уроках, у шкільній їдальні або роздягальні, під час перерв між уроками та ін. Виконуючи нижче наведені завдання (див. завдання № 1, № 2, № 3), ми маємо акцентувати увагу не тільки на встановленні дітьми певних зв'язків між лексемами (у завданні №1 – на знаходженні слів-синонімів, у завданні № 2 – на пошуку і співставленні слів-антонімів), а і на тому, як представлені слова вживаються у мовленнєвому спілкуванні. Такі слова, як «пустотливий», «бешкетний» у завданні № 1 або «безвідповідальний», «нудна» у завданні № 2 несуть аспекти негативної оцінки поведінки або певних характеристик навчально-пізнавальної діяльності школяра. Використання таких слів має бути обережним і діти мають про це пам'ятати у щоденному спілкуванні. Діти із ЗНМ мають труднощі в опануванні шкільної програми, для них важливо навчатися їх долати. Кожний учень має знати про те, що всі час від часу припускаються помилок, роблять щось неправильно – і це не страшно, головне вчитися виправляти помилки і поступово досягати своєї мети. Діти мають завжди розраховувати на допомогу дорослих і в той же час підтримувати і навчатися допомагати своїм однокласникам. У завданні № 3 учням пропонується замінити підкреслені слова на протилежні за змістом, щоб змінити описану негативну ситуацію на цілком протилежну (у випадку

утруднень логопед може допомогти замінити частину речення «він припускається численних помилок» на таку: «він не припускається жодної помилки»).

Завдання № 1. Знайти і з'єднати слова-синоніми в лівому і правому стовпчиках:

дисциплінований	бешкетний
пустотливий	працелюбна
ввічливий	старанний
працьовита	привітний

Завдання № 2. З'єднати слова-антоніми в лівому і правому стовпчиках:

відповідальний	працьовитий
цікава	низька
ледачий	безвідповідальний
висока	нудна

Завдання № 3. Замінити підкреслені у тексті слова на протилежні за змістом:

«Олег не любить працювати на уроках. Він не вміє старанно виконувати завдання вчителя. Коли хлопець відповідає на уроці, дітям не хочеться його слухати. Розповіді Олега нудні, він припускається численних помилок. Усі вважають, що він самий ледачий учень у класі».

Отже, робота з молодшими школярами із ЗНМ є багатоаспектною. Корекція і розвиток різних сторін мовлення відбуваються з опорою на усні та письмові вправи. У межах певної лексичної теми закріплюються звуко-буквена та складова структура слів, їхнє лексичне та граматичне значення, опрацьовуються словосполучення, речення, тексти певної змістової та комунікативної спрямованості. У роботі з молодшими школярами виключно важливою є робота й над емотивною лексикою, що допомагає навчити дітей аналізувати важливі ситуації взаємодії з оточуючими, омовлювати власні емоції, розуміти емоційний стан інших людей, долати труднощі.

Література

1. Голуб Н.М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. – Ч.1. – Вид. 2-е. К.: Видавничий Дім «Слово», 2019. – 384 с.

Гріщенко Л.М.

вчитель-логопед

Хмельницька область, м. Старокостянтинів

ЗДОН №7 «Золотий ключик»

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ, СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.

В Україні триває реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у навчальний процес. У Національній стратегії розвитку

освіти в Україні на період до 2021 року підкреслюється необхідність розширення практики інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами у системі загальної освіти.

Для практичного здійснення інклюзивної освіти необхідно розв'язати ряд проблем, пов'язаних не лише з матеріальною базою і з неготовністю педагогів здійснювати свою професійну діяльність у нових умовах. інклюзивне навчання, як інноваційна форма, потребують визначення наукового-методичного апарату її забезпечення та реалізації. Інновації в освітній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами – це використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг. Існує багато питань, що вимагають подальшої їх розробки. Інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів

Насамперед це стосується впровадження в Україні інноваційних технік та форм навчання розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. Для навчання дітей з особливими освітніми потребами., потрібно створити відповідні умови, а саме: психологічний мікроклімат, сприятливий для навчання дітей. кадрові ресурси, тобто спеціально підготовлені фахівці для роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, відповідну підготовку варто пройти всім педагогам, які працюватимуть з дитиною в інклюзивній групі спеціально обладнані кабінети: психологічного розвантаження, лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних та корекційних занять з дефектологами, психологами та ін. засоби корекції психофізичного розвитку, спеціальне обладнання, відповідний дидактичний матеріал, особливі наочні засоби (закупівля здійснюється за рахунок субвенції з держаного бюджету місцевим бюджетам); розроблена командою психолого-педагогічного супроводу індивідуальна програма розвитку, за потреби індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма, розклад з урахуванням корекційно-розвиткових занять.

Інновації в педагогіці – це процес створення та впровадження нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язували по іншому; відкриття нових форм, методів, способів педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в науці і масовій практиці; творча реалізація нових теоретичних концепцій, ідей, систем навчання та виховання. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Інноваційні технології у спеціальній педагогіці мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання предметної діяльності і реалізуються у особистісно-орієнтованій освіті. Спектр методик і технологій, що складають її зміст значний: методика Марії Монтессорі, колективний спосіб та індивідуалізація процесу навчання, ігрові технології, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання,

рівневої диференціації, мультимедійні, сугестивні, інтерактивні та інші. Інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська) . Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з особливими потребами є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Ефективність навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному класі забезпечать:

- диференційоване викладання;
- врахування стартових рівнів успішності учнів;
- використання особливої системи оцінювання навчальних досягнень

та науково-обґрунтовані методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

Велике значення в роботі з дітьми з ООП має використання спеціалізованих комп'ютерних технологій, призначених для корекції мовлення. Наприклад: комп'ютерна технологія «Ігри для тигри», призначена для корекції загального недорозвинення мовлення дітей старшого дошкільного віку успішно може використовуватись з розумово відсталими Крім того, в практичній роботі можна використовувати ще такі комп'ютерні технології, а саме, розвивальні ігри: серія «Несерйозні уроки», «Вундеркінд з пелюшок», «Баба-Яга вчиться читати», «П'ятачок складає іспити з анатомії» тощо. Найпростіша форма, що належить до інтерактивного навчання – це робота в парах, що дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати.

Театралізовані ігри також є одним із засобів корекції мовленнєвих та комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями Дуже доцільно у своїй практиці використовувати пальчиковий театр, а також деякі іграшки. Подібні засоби можуть бути використані навіть під час дистанційного навчання, бо дитина завжди звертає увагу на яскраві, незвичайні об'єкти тощо.

Розвиваються з допомогою театру універсальні навчальні дії регулятивні, особистісні, пізнавальні та комунікативні. Дитина вчиться співпрацювати, задавати питання, вирішувати конфлікти, управляти поведінкою партнера, у неї формується вміння висловлювати свою позицію. Робота дітей з лялькою дозволяє удосконалювати моторні навички, координувати рухи правої і лівої рук, сприяє розвитку міжпівкульних зв'язків. Таким чином, істотно поліпшується взаємодія інтелекту дитини з її тілом. Основними завданнями логопедичної та психологічної корекційної роботи є: - удосконалення дрібної моторики руки та координації рухів; - збагачення і активізація словника дитини, розвиток звукової культури мовлення, граматичного ладу мовлення, діалогічної та монологічної мови; - розвиток способів вираження емоцій, почуттів, станів.

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

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

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

Використання інноваційних технологій в процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами відрізняється ефективністю, що виявляється у швидкій інтеграції людини в суспільство, розвитку її комунікативних навичок, освоєнні певного рівня освіти за рахунок варіативності використання в освітньому процесі інформаційно-технічних засобів. Провідним фахівцем у можливостях такої дитини опанувати знаннями, вміннями і навичками для подальшої успішної навчальної діяльності є асистент вихователя або асистент вчителя. Саме цей педагог повинен володіти високою майстерністю успішної співпраці з дитиною з ООП.

Таким чином, виховання дітей з особливими освітніми потребами - невід'ємна складова в загальному виховному просторі, що базується на основних вимогах сьогодення щодо виховання молодого покоління з метою забезпечення соціальної адаптації дітей та їх відповідної самореалізації. Сучасні інноваційні технології дозволяють кожній дитині залишатися самою собою, не відчувати незручності, образи від порівняння з іншими учасниками групи, класу та просуватися в розвитку відповідно до своїх природних можливостей.

Отже, визначальними формами і методами виховання молодших школярів в інклюзивному класі є методи, котрі розраховані на довготривалі терміни, поєднують індивідуальні когнітивні, емоційно-вольові та досвід і, разом з тим, є корекційного спрямування. У процесі соціально-педагогічної діяльності вчитель повинен створити відповідні умови, що допоможуть кожній дитині саморозвиватися, самостверджуватися і самоактуалізовуватися і, отже, інтегруватися в суспільство.

Література

1. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими потребами: сучасні підходи., КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського» 2016 р.
2. Гета А.В. Заїка В.М., Коваленко В, В. та ін. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / за заг. ред. Ю. Г. Носенко. - Полтава : ПУЕТ, 2018.
3. Данілавичюте Е. А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: Навч. метод. Посібник/ За зат. ред. А.А. Колупасової, - Ків: Видавнича група «А. С. К.», 2012.

4. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб./ А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук., К. Видавнича група » АТОПОЛ», 2011. Серія «Інклюзивна освіта»
5. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів:/ А.А. Колупаєва. О.М. Таранченко. - Навчально-методичний посібник. - К.:»АТОПОЛ».-2010. Серія «Інклюзивна освіта»

Гончаренко Н.Г.,

вчитель-логопед

ДНЗ № 123, Київський район,

м. Харків

ФОРМУВАННЯ ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Вивчення проблеми формування праксису відбувається в площині різних наук – медицини, фізіології, психології, педагогіки. Проте, ще наші пращури, які не були долучені до наукових досліджень, доглядаючи дитину використовували різноманітні забавлянки, пестощі, ігри, які були спрямовані на стимулювання долоні, пальців рук. в процесі дорослішання дитина була вимушена вправлятися в різноманітних справах і ручна вправність ставала необхідною у іграх та побуті. Розвиток функціональних можливостей пальців рук був в ті часи важливою складовою виховання та розвитку дитини. З того моменту, коли дослідники визначили важливість дрібної моторики, підтвердили значущість, взаємовпливність пізнавального, мовленнєвого, моторного розвитку, сталися значні соціальні зміни. З розвитком цивілізації, із значним спрощенням побутових дій, із зміною ігрового середовища діти стали менш вправними, мають гірші показники розвитку дрібної моторики ніж їх однолітки 20-30 років тому. Так, лише окремі діти на початку шкільного навчання можуть самостійно застібувати гудзики, шнурувати кросівки, користуватися виделкою та ножом тощо. Це, з одного боку, вимагає невідкладних заходів по інформуванні педагогів, батьків щодо проблем розвитку дрібної моторики дітей та створення умов її повноцінного розвитку, з іншого боку, обумовлює значний інтерес практичних працівників до питань формування та розвитку дрібної моторики, до усвідомлення механізмів, які покладені в її основу, до визначення послідовності формування рухів в процесі онтогенезу.

Розглядаючи онтогенез формування праксису, в межах розвитку дрібної моторики, не можливо його виділити від інших параметрів сенсомоторного розвитку. Отже, науковці (М. Бернштейн, М. Кольцова, М. Безруких, З. Ленів, І. Сеченов, І. Павлов довели, що оволодіння дрібною моторикою з першого року життя приходить в тісному взаємозв'язку з розвитком зорового сприймання, розвитком кінестетичного почуття, опануванням положенням та переміщенням тіла у просторі. Вид предмета – це стимул до неї. Організовані дії рук формуються у дитини поступово впродовж першого півріччя –пальці випрямляються, починають диференційовано захоплювати предмети. Рука починає діяти як специфічний людський орган [1, 4]. Рухи пальцями має значний вплив на розвиток вищої нервової системи

Серед інших рухових функцій рухи пальців рук мають особливе значення, оскільки мають великий вплив на розвиток вищої нервової діяльності дитини[1]. Так, до 3,5 - 4 місяців життя рухи рук у дитини носять, безумовно-рефлекторний характер, Це означає, що рухи виконуються як відносно постійні стереотипні реакції організму на вплив зовнішнього середовища, що не потребує спеціальних умов виникнення. У 4 - 4,5 місяці у дитини з'являються прості рухи рук, спрямовані на безпосередній контакт з об'єктом: притягнення до себе випадково зачепленого предмета, його обмацування. Проте дії рук мають ще випадковий характер, без цілеспрямованого вольового зусилля. У віці 4-7 місяців дитина опановує за визначенням М. Кольцової етап простої «результативної» дії [3]. Дитина активно починає досліджувати предмети, при цьому виявляє приховані властивості предметів. З 5 місяців дитина починає відводити великий палець від долоні при схоплюванні. Приблизно к першому півріччю дитина може міцно утримувати предмет і брати його з будь-якого положення [3, 77]. Наступний етап розвитку дій з предметами – етап 7 - 10 місяців - це наступний етап у розвитку дій із предметами, етап «співвідносних» дій. У цей період малюк уже вміє співвідносити предмет із певним місцем у просторі. З 9-10 місяців дитина утримує предмет, який хочуть у неї взяти, дрібні предмети двома пальцями, а великі всією долонею. [1, 78]

З 10 місяців до 1 года 3 місяців з'являється стійка можливість виконання предметних дій, які виражають соціальну сутність предмета, визначають його призначення. Упродовж цього періоду удосконалюються дії рук: кулачок розтиснувся, пальці починають рухатись автономно. У 1 год 2 місяці - 1 год 3 місяці активізується кінчик великого пальця та вказівний палець. Надалі спостерігається інтенсивний розвиток тонких рухів усіх пальців, який триває протягом усього періоду раннього дитинства.

Ранній вік, а саме другий та третій рік життя – це період анатомічного дозрівання вищих психомоторних систем [1]. В цьому віці дитина опановує хватку «хрест-навхрест» [1, 24]. Коли дитині виповнюється 2 роки, вона навчається тримати ручку, ложку перехресною хваткою - утримує ручку (поперек руки), рух відбувається плечем і ліктем – це значне ускладнення моторної дії [1,4]. Приблизно до 3 років дитина користується лише пальцями для того, щоб утримати предмет. Рух починається у зап'ясті («хватка щітки») і має узагальнений характер [1,45].

На п'ятому році життя дитина поступово опановує відокремлені рухи пальцями та долонями - починає здійснювати рухи пензлем та пальцями, ловить маленький м'яч, може за допомогою пальців зробити «чашку». В більшості випадків до 5 років визначається домінуюча рука. У цьому віці функції руки відмежовуються від впливу ніг - дитина може одночасно бігти та кидати м'яч. У віці 6 – 7 років ускладнюється предметна діяльність дошкільника. Він схрещує великий палець уперек долоні, має розвинені хватки всіх типів, виокремлює великий і вказівний пальці, як основні - робочі. Таким чином, за 6 – 7 років дитина засвоює кількість рухових умінь та навичок «достатню для того, щоб рухи руки дитини мали ті ж якісні характеристики, що й у дорослих» [2].

При плануванні розвитку дрібної моторики у дітей необхідно прийняти до уваги твердження М. Бернштейна - моторний розвиток ділиться на три фази, які йдуть одна за одною в незворотній послідовності та пов'язані з дозріванням певних нервових структур і зв'язків [1, 32]:

I фаза – оволодіння основним процесом руху у «грубій» формі при «грубій» координації;

II фаза – корекція, уточнення та диференціювання рухів, тонка координація руху;

III фаза - закріплення та пристосування до різних умов, стабілізація навички.

Також дослідник описав рівні побудови рухів, кожен з яких має специфічні, властиві лише йому моторні прояви, кожному рівню відповідає свій клас рухів [1, 70].

Рівень А – цей рівень функціонує з перших тижнів життя новонародженого. Забезпечує утримання тіла у рівновазі. Рухи, де цей рівень виступає як провідний: тремтіння, ритмічно-вібраційні рухи, прийняття та утримання певної пози, при цьому більша частина рухів, що регулюються даним рівнем, залишається впродовж усього життя неусвідомленою.

Рівень В - цей рівень забезпечує переробку сигналів від м'язово-суглобових рецепторів, які повідомляють про розташування частин тіла одна до одної, забезпечує узгоджену роботу великих груп м'язів. Цей рівень починає функціонувати з другого року життя дитини.

Рівні А і В забезпечують утримання загальної пози, наприклад, при виконанні дитиною рухів долонями та пальцями, узгоджують ці рухи з усім тілом. У рухах, що повторюються ці рівні забезпечують ритмічну організацію, яка зумовлює оптимальну роботу руки і енергетичних витрат, тобто виступають як фонові рівні.

Рівень С – рівень просторового поля. На нього надходить інформація про стан довкілля. Цей рівень відповідає за побудову рухів, пристосованих до просторових властивостей об'єктів - до їхньої форми, маси та інших особливостей. До рухів, що керуються рівнем С відносять вертикалізацію, ходьбу, дрібну моторику рук. Забезпеченням цього рівня опікуються підкіркові структури, моторна кора мозку, тому його дозрівання, починається дуже рано - на першому році життя і триває впродовж усього дошкільного та шкільного віку. Наступні рівні також беруть безпосередню участь у реалізації завдань дрібної моторики як провідні.

Рівень D – рівень дій. Характерна особливість рухів цього рівня у тому, що вони не лише враховують характер простору, а й узгоджуються з логікою використання предмета. Це вже не просто рухи, але значно більшою мірою ланцюжки рухів (шнурівка, зав'язування вузликів, застібання гудзиків).

Рівень Е – вищий рівень організації руху, змістовної координації. Виконує роботу артикуляційного апарату при мовленні, рухи на письмі. В процесі розвитку цей рівень проходить дві фази дозрівання яких значно рознесене у часі. Перша фаза триває від народження до 2-2,5 років і пов'язана з дозріванням центрально-нервових субстратів рухових функцій. Друга фаза -

фаза остаточного функціонального дозрівання і налагодження роботи координаційних рівнів. Дозрівання другої фази, зазвичай, закінчується іноді досить далеко за вік статевого дозрівання. До 6 років інтенсивно формується та розвивається рівні В та рівень регуляції рухів власного тіла С1. З 6-7 до 10 років інтенсивно розвивається рівень регуляції довільних рухів у зовнішньому просторі (С2). Рухи набувають сили та точності. З 3-го року розвитку поступово зростає успішність дій, забезпечена рівнем D. Розвиток рухів, що відповідають кожному рівню, стає можливим в онтогенезі в міру морфофункціонального дозрівання відділів головного мозку, що забезпечують ці рухи [1, 160]. Поруч із цим, як підкреслює М. Бернштейн, вирішальними для ефективного розвитку дрібної моторики дитини виявляються умови виховання та цілеспрямованого навчання [1, 145]. Рухові завдання, які ставить перед дитиною дорослий у відповідності до вікових та фізіологічних можливостей, у процесі виховання, спроби дитини вирішити їх, є необхідною умовою розвитку відповідних рівнів побудови рухів. Для оцінки якості сформованих рухів необхідно визначити показники, які характеризують рух людини. Можна виокремити основні характеристики дрібної моторики рук:

- сила - граничний рівень фізичної напруги, що розвивається основними групами скелетних м'язів дитини;
- швидкість - властива дитині швидкість (середня та максимальна) виконання рухів;
- координованість – узгодженість різних рухів у часі, просторі та за силою з метою досягнення певного результату. Хороша координованість зазвичай передбачає широкий діапазон темпоральних можливостей та схильність до ритмізації рухів.
- пластичність - узгодженість амплітуд рухів, що дозволяє плавно переходити від одного руху до іншого, поєднуючи їх у цілісний комплекс з єдиним виразним ефектом;
- спритність - високий ступінь координованості та швидкості у поєднанні з економічністю та раціональністю рухів;
- витривалість - здатність до підтримки заданого рівня рухових характеристик (сили, швидкості, точності, модальності, координованості, темпу, ритму) при тривалому або багаторазовому виконанні рухів.

Попередній матеріал дає нам змогу визначити алгоритм формування рухових дій, онтогенетичні закономірності формування дрібної моторики, рівневі (мозкове) забезпечення її становлення, якісні характеристики руху. Для узагальнення нормативних показників розвитку дрібної моторики ми послуговувались даними авторів підручника «Логопедія», під загальною редакцією М. Шеремет, які узагальнивши чисельні дослідження різнопрофільних дослідників визначили перебіг цього процесу та представили його в онтогенетичній послідовності. Визначення поняття «праксис», онтогенетичних закономірностей формування праксису, характеристик для визначення якості рухового розвитку, дозволяють вибудовувати роботу щодо його формування та розвитку у дітей дошкільного віку із ЗНМ з урахуваннями індивідуальних особливостей кожної дитини.

1. Бернштейн Н. А. О построении движений. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=230207>
2. Яловська О.О. Пальчики дошкільнят: розвиваємо руку – розвиваємо мозок. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 228 с.

Гуренко О.І.

доктор педагогічних наук, професор,

Бердянський державний педагогічний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Розвиток сучасної вищої школи відбувається в нових умовах входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, в якому превалює компетентісно орієнтована парадигма як методологічна основа освітнього процесу, спрямованого на інтегроване опанування обраної професії, розвиток у випускників вищів наукових і професійно-творчих форм мислення, загальної культури, розуміння соціального значення своєї професії й, відповідно, розуміння свого місця в системі соціальних відносин, а також здатності до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення своїх особистих і професійних якостей.

Сьогодні перед закладами вищої освіти України, які готують соціальних педагогів, стоїть важливе завдання – підготовка професійно компетентних спеціалістів, які зможуть працювати у інклюзивних закладах освіти. Погоджуємося з Н. Горішною, з одного боку, це забезпечить можливості для подальшого становлення цієї професії, з іншого боку, результативність розвитку соціальної роботи у значній мірі визначається рівнем компетентності та зрілості кожного конкретного представника цієї професії [2].

Зазначимо, що з 2016 року в Україні підготовка соціальних педагогів здійснюється в закладах вищої освіти в межах спеціальності 231 Соціальна робота. Конкретизація змістовного компонента формування інклюзивної компетентності майбутнього соціального педагога з урахуванням специфіки діяльності в інклюзивних закладах загальної середньої освіти відбувається й через запровадження компетентісного, трансдисциплінарного, ситуативного підходів; планування та управління самостійною роботою студентів; залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності в галузі інклюзії. Запровадження компетентісного підходу дозволить визначити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості майбутнього соціального педагога, який володіє інклюзивною компетентністю.

На основі наукових праць Н. Захарової, Л. Кальченко, О. Рассказової, С. Харченка та ін. ми визначаємо інклюзивну компетентність соціального педагога як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи особливі освітні потреби учнів, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної

соціалізації. Інклюзивна компетентність соціальних педагогів належить до спеціальних професійних компетентностей і забезпечується сформованістю її складових.

Методична реалізація компетентнісного підходу у вищій школі, на думку І. Беха [1], пов'язана з використанням таких педагогічних засобів, які б своєчасно забезпечували в освітньому процесі створення відповідних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності.

Уважаємо, що професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивній школі істотно підсилить ситуативний (ситуаційний) підхід. Його основна ідея полягає в тому, що для більшості систем властива зміна їхнього компонентного складу, концепту, ієрархії в рамках конкретної ситуації.

У ситуативному підході ключовим є поняття ситуації, яка визначається як конкретна система обставин і умов, що найбільш сильно впливають на організацію. Згідно із “законом ситуації” (М. Фолет), різні типи ситуацій вимагають різних типів знання, отже, для ефективної поведінки у всій різноманітності життєвих ситуацій потрібен синтез різноманітних знань і вмінь їх використовувати залежно від специфіки конкретних умов (К. Горобець, А. Овчаров та ін.).

Дидактичною основою ситуативного підходу є ситуативне моделювання – моделювання конкретних ситуацій, під час взаємодії з якими учасник засвоює матеріал, здійснює вибір, приймає особисті рішення. Воно, на думку О. Пометун, входить до складу технологій інтерактивного навчання й передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації [4, 9].

Запровадження ситуативного підходу до формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів дозволить їм «зануритися» в певну професійну ситуацію, пов'язану з розв'язанням проблем інклюзивного спрямування, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності.

На нашу думку, формуванню інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів сприятиме застосування трансдисциплінарного підходу. Термін “трансдисциплінарність” і пропозиція до обговорення теми “трансдисциплінарності в науці” належить Ж. Піаже (1970 р.): “Нарешті на етапі міждисциплінарних відносин ми переходимо на вищий їхній рівень – трансдисциплінарний, коли через подолання стійких дисциплінарних бар'єрів уможливорюється не тільки тісна взаємодія між науково-дослідними напрямками, а й поглиблення зв'язків між ними” [7, 144].

Для нашого дослідження науково цікавим є визначення “трансдисциплінарності” як принципу організації наукового знання, що відкриває широкі можливості взаємодії багатьох дисциплін при розв'язанні комплексних проблем природи й суспільства. У цьому значенні термін “трансдисциплінарність” передбачає можливість трансферу ідей, методів у

суміжні, а подекуди й несуміжні галузі наукового знання. Залежно від того, в якій кількості та в якому поєднанні використовуються інші дисципліни, “трансдисциплінарність” називається мультидисциплінарністю (multidisciplinarity), плуродисциплінарністю (pluridisciplinarity), інтердисциплінарністю (interdisciplinarity).

Трансдисциплінарний підхід стає нагальним у справі розв’язання гострих епістемологічних проблем. Б. Ніколеску [6], наприклад, закликає до створення студій (atelier) або “робочих груп”, які були б місцем зустрічей викладачів і студентів, де б генерувалися конструктивні ідеї та здійснювався моніторинг їхньої діяльності. Він вважає, що необхідно створити студії з трансдисциплінарних досліджень (без будь-якого ідеологічного, політичного чи релігійного втручання), до яких би залучалися науковці з різних дисциплін. Цю ідею поступово мають упроваджувати дослідники і творча інтелігенція, що працюють за межами університетів, але прагнуть до академічного діалогу між різними культурними підходами.

Як зазначає А. Лебідь, проблема ідентифікації трансдисциплінарності гостро резонує з проблемою її диференціації, зокрема порівняно з іншими близькими за значенням поняттями: міждисциплінарність, полідисциплінарність. Так, термін “міждисциплінарність” означає насамперед кооперацію різних наукових дисциплін, використання спільних понять для позначення та пояснення певних подій чи об’єктів. Полідисциплінарність є такою характеристикою дослідження, коли певний об’єкт аналізується, вивчається одночасно різними науками, але з різних аспектів. Трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, які виходять за межі конкретних дисциплін, відбуваються ніби через розтин дисциплінарних бар’єрів. Трансдисциплінарні дослідження характеризуються трансфером когнітивних схем з одного дисциплінарного поля до іншого, розробкою спільних проектів дослідження [3, 237].

Полемізуючи щодо диференціації трансдисциплінарності, Р. Лоуренс зазначав, що міждисциплінарність передбачає збереження дисциплінарних кордонів, мультидисциплінарність – об’єднання методологічного й концептуального інструментаріїв різних галузей науки, трансдисциплінарність – спосіб синтезу ресурсів дисциплінарної та позадисциплінарної сфер, результатом чого є пізнавальна модель, що не зводиться до жодної її складової [5, 488-489].

Запровадження трансдисциплінарного підходу до формування інклюзивної компетентності майбутнього соціального педагога ми розглядаємо як синтез ресурсів дисциплін навчального плану для спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в інклюзивних закладах освіти, що сприятиме розгляду формування інклюзивної компетентності з позиції різних наук і дасть можливість отримати ґрунтовну інформацію про особливості професійної соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Отже, застосування компетентнісного, ситуативного, трансдисциплінарного підходів сприятиме формуванню інклюзивної

компетентності майбутніх соціальних педагогів, що уможливить їхню діяльність як члена команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Література

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / Іван Дмитрович Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
2. Горішна Н.М. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2009. Вип. 16-17. С. 114-117.
3. Лебідь А. Трансдисциплінарні дослідження і проблема істинності наукового знання. Філософські науки. 2010. № 1 (2). С. 237.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології. Навчально-методичний посібник. К. : А.С.К., 2004. 192 с.
5. Lawrence R. J. Housing and health: From interdisciplinary principles to transdisciplinary research and practice. Futures. 2004. 36. № 4. P. 488-489.
6. Nicolescu B. The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development. [Електронний ресурс]. / B. Nicolescu. – Режим доступу : <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8.html>
7. Piaget Jean. L'epistemologie des relations interdisciplinaires. CERI/OCDE (ed.): L'interdisciplinarite. Problemes d'Enseignement et de Recherche dans les Universites. Paris, 1972. P. 131-144.

Давидченко І.Д.

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства важливим є визначення нових пріоритетів у системі освіти, спрямованих на реалізацію принципів демократії, гуманізму, справедливості, індивідуального підходу до всіх учасників освітнього процесу.

Особи з обмеженими можливостями, які здобули повну середню освіту, не завжди вступають у заклади вищої освіти. Тому перед нами гостро постає питання про створення умов для здобуття належного рівня освіти цією категорією населення, становлення спеціалістів, конкурентоспроможних на ринку праці.

Здобувачі вищої освіти з особливими потребами мають певні проблеми, які суттєво впливають на їх пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище: прогалини в знаннях; труднощі у подоланні безбар'єрності оточуючого середовища, зокрема, освітнього; труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді; знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливість, порушення концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань і в зв'язку з цим проблеми

з відвідуванням занять; низький рівень фізичної підготовки; дефіцит комунікабельності; недостатня орієнтація у соціумі, низька соціальна активність; звичка до невимогливості; низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; нерішучість, низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани тощо. Особливістю навчання здобувачів вищої освіти з інвалідністю в інтегрованому колективі є те, що сприймаючи їх як рівних до них висувають такі ж вимоги з боку закладів вищої освіти, як і до інших здобувачів вищої освіти. В інтегрованій групі не можна уповільнювати темп лекції, зменшувати кількість пар та їх тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу, бо це знижує якість фахової підготовки. Тому компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання здобувачів вищої освіти з інвалідністю, і надати необхідну підтримку можна тільки шляхом впровадження системи супроводу їх навчання [5].

Інклюзивна освіта – це не лише створення доступного освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами, а й рівних можливостей для всіх категорій осіб. Головне завдання інклюзії полягає в тому, щоб здобувачі вищої освіти не відчували себе особливими, щоб на рівні з іншими вони брали участь у освітньому, виховному, розважальному процесах. Найважливіше завдання – дати їм можливість проявити свою успішність відповідно до власних здібностей та таланту [4].

Інклюзивне навчання – буквально означає «особливе навчання» і передбачає, що учні чи здобувачі вищої освіти із особливими потребами будуть прийняті до загальноосвітнього середовища за місцем їхнього проживання чи за іншого вибору на загальних основах, що, практично, становитиме альтернативу інтернатній системі (коли дітей з особливими потребами відокремлювали від інших дітей) та навчанню вдома [1].

Із нашого погляду, для впровадження інклюзивної освіти у закладах вищої освіти потрібно: створити спеціалізовану матеріально-технічну базу; створити безбар'єрне освітнє середовище, в якому приміщення, інформація, техніка і навчальний матеріал доступні для всіх здобувачів вищої освіти; надати можливість вибору форми навчання: денної, заочної, дистанційної, комбінованої; підготувати адаптоване навчально-методичне забезпечення для здобувачів вищої освіти різних нозологій (аудіо-, відео-, тактильних та електронних матеріалів тощо); впровадити спеціальні інформаційні та педагогічні технології; адаптувати здобувачів вищої освіти до інтегрованого освітнього середовища, сформувати в групі толерантне ставлення і розуміння проблем людей з інвалідністю; урахувати індивідуальні особливості та потреби здобувачів вищої освіти, організувати психологічну підтримку учасників освітнього процесу; створити умови для соціалізації, самовизначення і самореалізації; організувати позааудиторну діяльність для забезпечення професійної адаптації здобувачів вищої освіти, підготовки їх до працевлаштування і планування їхньої кар'єри.

Лінгвокультурологічна компетентність реалізується у знанні матеріальної та духовної культури, історичного розвитку українського народу, фольклору, традицій, звичаїв та обрядів рідного народу, а також умінні використовувати культурні знання у професійній діяльності. Важливо виробити вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, визначати місце в системі світової культури, поцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичної минувшини [2].

Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах організації інклюзивного освітнього середовища має бути системною, спрямованою на оволодіння здобувачами вищої освіти професійно-ціннісними орієнтаціями (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку); професійно-особистісними якостями (співчуттям, емпатією, толерантністю, педагогічним оптимізмом, високим рівнем самоконтролю і саморегуляції); професійно-особистісними уміннями (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, умінням дотримуватися конфіденційності особистісних таємниць вихованця) та інклюзивною компетентністю, яка забезпечить можливість здобувачам вищої освіти здійснювати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, створювати умови для включення дітей з обмеженими можливостями в середовище.

Реалізація нових векторів формування лінгвокультурологічної компетентності потребує використання інноваційних технологій зі здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами, творчого пошуку нових або вдосконалених концепцій, принципів підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання.

Інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів [3].

Пріоритетними напрямками формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в системі вищої освіти є впровадження інноваційних технологій у освітній процес. Це сприятиме соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної особистості з тим, щоб вона відчувала себе неповторною, повноцінною, брала активну участь у суспільному житті.

Із нашого погляду, зі здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами можна використовувати ігрові, інформаційно-комунікаційні, комунікативні, інтерактивні, арт-терапевтичні та інші технології. Інформаційно-комунікаційні технології сприяють активізації пізнавальної

діяльності, розширенню знань про навколишній світ на основі формування операційного мовлення, що розглядається як сукупність ряду функціональних навичок і вмінь. Комунікативні технології створюють ефективні умови розвитку мовлення навичок спілкування, використання широкого спектру засобів допоміжної та альтернативної комунікації, формування соціально-активної особистості. Інтерактивні технології розширюють пізнавальні можливості здобувачів вищої освіти в отриманні, аналізі та застосування інформації з різних джерел сприяють перенесенню засвоєних умінь, навичок на різні сфери їхньої життєдіяльності. Квест-технології сприяють активізації пізнавальної пошукової діяльності, організації колекційного процесу в ігровому, цікавому вигляді, що сприяє активізації мовленнєвих, пізнавальних і розумових процесів здобувачів вищої освіти, тренують соціальну взаємодію, навички співпраці. Арт-технології реалізуються на основі використання різних видів мистецтв: пісочної, музичної, театральної, казкотерапії, лялько терапії, ізотерапії, і в свою чергу гармонізують внутрішній світ особистості, сприяють покращенню й збереженню здоров'я, позитивно впливають на фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, духовний і естетичний стан, допомагають опанувати певні знання, уміння та навички.

Література

1. Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С. Ю. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник; за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. К., 2012. 216 с.
2. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 359 с.
3. Дичківська І. М. Інновації педагогічні технології: навч. Посіб. К.ю: Академвидів. 2004. С. 56 – 72.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. Тім Лорман, Джоан Депплер, Девід Харві ; пер. з англ. СПЮ. ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
5. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі [Електронний ресурс]: навч.-метод. посіб. для студ., виклад. та фахів. ВНЗ інтегрованого типу. Київ: Університет «Україна», 2003. 72 с.

Дегтерьова В. А.

аспірант кафедри педагогіки та психології
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

Науковий керівник: Султанова Н. В.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ЗНАЧЕННЯ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ

Формування національної самосвідомості учнівської молоді посідає важливе місце в життєдіяльності особистості та функціонуванні суспільства. Репрезентоване питання певною мірою залежить від виховного потенціалу родини та впровадження, в закладах освіти, зокрема в позашкільних, освітніх програм, проєктів, грантів, а також використання в педагогічній діяльності вчителів різноманітних ефективних форм, методів, засобів та прийомів, які стосуються та сприяють формуванню національної самосвідомості та всебічному розвитку дітей.

Низка наукових, педагогічних, громадських діячів, психологів, філософів, соціологів зверталися та розглядали різноманітні аспекти самосвідомості. Зокрема І. Бех [1] досліджував особливості виховання особистості, її зорієнтованості, самовизначеності, самооцінки, Ю. Білодід [2] розглядав самосвідомості у плані зв'язку з знаннями філософії, моральними, духовними та релігійними аспектами, М. Боришевський [4] пов'язував самосвідомості з переконаннями, усвідомленнями, саморегуляцією, О. Гура [5] визначав процеси самосвідомості як психологічну складову самоорганізації особистості, О. Таран [7] показав фактори становлення самосвідомості дитини, які знаходяться в тісному зв'язку з навчально-виховним та розвиваючим середовищем, в якому знаходиться дитина.

Проте аналіз науково-дослідницької літератури свідчить про недостатність вивчення питання щодо формування національної самосвідомості учнів та значення у цьому процесі закладів позашкільної освіти. Представлена наукова проблема не була розглянуто повною мірою, а тому постає необхідність її актуалізації, подальшого дослідження, вивчення та вирішення.

Самосвідомість – це не лише зовнішні прояви особистості – це також внутрішній світ людини: її принципи, життєві, соціальні та громадські позиції, розуміння, усвідомлення, ідентифікація себе, як частини свого народу, нації, етносу, культури, історичної спадщини, традицій, досвіду, це також відчуття: любові, поваги, вдячності, ціннісного ставлення, гордості, а також патріотизм, відстоювання прав, свобод та інтересів, незалежність, це бажання робити все, що можливо для покращення, благополуччя та процвітання рідної держави, рідного краю, рідного народу, себе самого.

Спостереження та дослідження за поведінковими проявами, обізнаністю підростаючого покоління щодо національної самосвідомості, їхнього «мисленого образу Я» [4], мовленнєвою активністю та інших аспектів життєдіяльності свідчать про низький рівень сформованості національної самосвідомості.

Перебування України у складі радянського союзу призвело до глобальних змін і втрат: знецінення українського народу, занедбання української мови, знищення української історії, культури, ідентичності, українських традицій, звичаїв, обрядів, української еліти, національної свідомості та самосвідомості, а також ціле покоління людей закарбувалося тим негативним відбитком тоталітарної влади.

Наслідки, впливи, засилля радянського самодержавства, політики комуністичної партії та засади соціалістичної ідеології мають грізні прояви у

сьогоденні України. Сьогодні вкрай необхідно відродити національну самосвідомість, українську самобутність, культуру, традиції, мову, історію, докласти максимальних зусиль, щоб майбутнє нашої незалежної України, нашого славетного, героїчного, незламного народу, наших чудових, талановитих, незрівняних дітей ніколи в майбутньому не зазнали лихої долі. Адже, без сумнівів – в Україні є чим хвалитися, ким пишатися, на кого рівнятися.

Позашкільна освіта являється невід’ємним складником системи освіти визначеної Конституцією України [6]. Заклади позашкільної освіти відіграють значущу роль та мають неабияке значення у формуванні національної самосвідомості. Позашкільна освіта має давню історію функціонування, педагоги використовують у своїй діяльності різноманітні методи, форми, кшталти, засоби, прийоми навчання та виховання, а також володіють достатньо суттєвим теоретичним та практичним досвідом і потенціалом щодо формування національної самосвідомості, охоплюючи своєю діяльністю достатньо суттєвий відсоток дітей, підлітків та учнівської молоді.

Педагоги закладів позашкільної освіти – обізнані, висококваліфіковані, відповідальні та національно самосвідомі, використовуючи різноманітні традиційні та інноваційні форми, методи та засоби діяльності у закладі, допомагають учням отримати та поглибити необхідні предметні знання, знайомлять дітей з історією, культурою, літературною українською мовою, мистецтвом, традиціями, звичаями, народними обрядами, цінностями та надають сучасну, науково обґрунтовану та правдиву інформацію, задовольняючи когнітивно-понятійні потреби вихованців.

Діти сприймають, усвідомлюють, засвоюють та інтеріоризують отримані відомості, аналізують, порівнюють, ідентифікують себе відносно народу, нації, етносу, суспільства, краю, держави, історії, подій, свідомо сприймають самих себе, вибудовуючи адекватний Я-образ, формуючи позитивну самооцінку, задовольняючи психологічні запити [7].

У вихованців з’являються певні свідомі установки, принципи, позиції, погляди, формуються патріотичні, моральні, емоційно-духовні, культурно-ціннісні аспекти та відчуття, самовідчуття, самооцінка, які стосуються розвитку та функціонування емоційно-духовного спектру особистості [7].

Поряд з вищезазначеними аспектами, в учнів випрацьовуються нормативно-правові, поведінкові (самоконтроль, саморегуляція, самодисципліна і т. д.), вольові, мотиваційні, соціально-комунікативні аспекти, бажання до самореалізації, досягнення певних результатів та досягнення успіху, воління втілення своїх мрій в життя це відповідає мотиваційно-поведінковій сфері розвитку дитини [7].

Використання теоретичних знань в практичній діяльності, удосконалення вмінь та навичок під час виготовлення різноманітних виробів, розвиток креативності, творчої ініціативності та здібностей, активна участь вихованців у різноманітних заходах, конкурсах, проєктах, виставках, професійне самовизначення стосуються професійно-діяльнісної царини особистості [7].

Учні на заняттях знаходяться в центрі уваги, відчувають любов педагогів, їхню повагу, підтримку, гідне ставлення, схвалення, заохочення, розвивають впевненість в собі та усвідомлюють сенс свого існування, свого життя, необхідність і важливість своєї життєдіяльності, творчості, ініціативності, мають сприятливі емоційно-психологічні умови для формування національної самосвідомості.

Отже, відсутність сформованості національної самосвідомості являється рецесивною небезпекою для національної державності та вибухівкою уповільненої дії, яка може привести до гірких наслідків у майбутньому.

Діяльність закладів позашкільної освіти є ефективною та цінною, а також має чималий теоретичний та практичний досвід і достатньо великий потенціал, реальні можливості для формування національної самосвідомості учнівської молоді. На заняттях закладів позашкільної освіти вихованці поглиблюють не лише предметні знання, а й відчувають себе долученими до українського народу, української нації, української культури, українських традицій, мистецтва, мають реальну можливість покращити та удосконалити різноманітні вміння і навички.

Заклади позашкільної освіти характеризуються наявністю сприятливих, комфортних емоційно-психологічних умов та позитивного мікроклімату, що заохочує дітей до добровільного відвідування занять та позитивно впливає на всебічний розвиток вихованців, їхніх здібностей і талантів, допомагає в організації змістовного дозвілля, сприяє вихованню патріотизму, любові до Батьківщини, поваги та ціннісного ставлення до української мови, української історії, спадщини, гордості за досягнення та успіхи тощо.

Тож, логічним є розуміння того, що формування національної самосвідомості залежить від якості та ефективності надання освітніх послуг в закладах позашкільної освіти. Разом із тим неабияке місце посідає рівень усвідомлення та сформованості у самих педагогів цих закладів власної патріотичної позиції, громадянської компетентності, що є невід'ємними складовими на розвитку їхнього професіоналізму та національної самосвідомості учнів.

Література

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Білодід Ю. Філософія: український світоглядний акцент: Навчальний посібник. 2006, Вид. К. : Кондор 356 с.
3. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
4. Вікіпедія – Самосвідомість. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення 10.01.2023)
5. Гура О. Концепти професійної Я-концепції фахівця. Наука і освіта. 2009. № 1-2. С. 150-155
6. МОН України. Позашкільна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita> (дата звернення 10.01.2023)

7. Таран О. Фактори становлення самосвідомості дитини URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1319/2/O_Taran_VPISP_IPSP.pdf (дата звернення 10.01.2023)

Дембовська М.П.
вчитель вищої кваліфікаційної категорії,
старший вчитель, вчитель методист
Комунальний заклад
«Харківська спеціальна школа №2»
Харківської обласної ради

ГРА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У роботі над темою основну увагу приділено формуванню та розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку під час уроків, у позаурочній діяльності й індивідуальній роботі.

Основа даної роботи базується на методиці ТАН – Содерберг, завдання якої полягає у формуванні та оволодінні мовленнєвою діяльністю та культурою спілкування учнів із інтелектуальними порушеннями. Дана методика базується не лише на принципах усунення та корекції дефекту, а й зорієнтована, в першу чергу, на пошук і активізацію компенсаторних зон дитини у розвитку їх мовленнєвих навичок. Навчання через гру - це основна провідна діяльність маленьких школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка є стимулом, заохоченням до пізнання навколишнього світу.

Актуальність теми. Шляхом аналізу стану проблеми яка полягає у труднощах оволодіння мовленням учнями із інтелектуальними порушеннями, виникла необхідність пошуку і впровадження в практичну діяльність спеціальних методів, форм і засобів, які набули актуальності та доцільності в подоланні недоліків і комплексному розвитку всіх компонентів мовлення учнів даної категорії. Упровадження методики ТАН – Содерберг дає змогу учням набутти елементарних знань про усне, писемне, діалогічне та монологічне мовлення, про висловлювання та його особливості, що зумовлено ситуацією спілкування, комунікативними навичками через гру та ігрову діяльність.

За основу опису даної роботи було взято Типову освітню програму для учнів 1-2 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із інтелектуальними порушеннями, на базі якої побудовано увесь освітній процес, а також корекційно-розвивальну програму «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН – Содерберг», авторів: Заремби В.В., Ліщук Н.І., Морозової Н.В. Ці навчальні програми наскрізь пронизані ігровою діяльністю у вигляді “проживання” казки, герої яких і є основними персонажами, які з’являються під час навчального процесу (навчальні предмети, режимні моменти тощо) протягом всього періоду вивчення даної казки, а ж до самої її інсценізації. Окрім казки це і дидактичні ігри, ігри з предметами повсякденного вжитку, які знаходяться у вільному доступі дитини, а також імпровізовані моделі та об’єкти, які допомагають усвідомленню навчання.

Мета і завдання. Головна мета полягає в розвитку мовлення дітей, у пошуках таких форм, методів і засобів, які будуть заохочувати, спонукати дитину до говоріння. Завдання роботи полягають у формуванні життєво необхідних компетентностей, а саме:

- мовної – формування в учнів знань, умінь і навичок, що можуть бути застосовані в конкретних умовах спілкування;

- мовленнєвої - напрацювання в учнів навичок адекватного, культурного і доречного використання мови в будь-якій ситуації (прохання, побажання, подяка, невдоволення тощо);

- комунікативної, що полягає в здатності «іти» на діалог, ініціювати та підтримувати його, розуміти співрозмовника та бути ним зрозумілим; користуватися мовою як засобом мовленнєвої взаємодії в конкретних ситуаціях соціально-побутового спрямування;

- фонетичної, що передбачає добре розвинений фонематичний слух, на базі якого формується правильна вимова звуків і звукосполучень; оволодіння інтонаційними засобами виразності;

- граматичної – вміння правильно вживати граматичні форми рідної мови.

Усі форми і види роботи, що використовуються у практиці, базуються на ігровій діяльності учнів, на стимулюванні їхньої зацікавленості предметом, розширенні власних можливостей, спонуканні дітей до «говоріння».

Одним із ключових структурних компонентів занять з розвитку мовлення за методикою ТАН – Содерберг є складання ТАН – історій. Мотивацією, що стимулює дитину до дії, до вивчення нової лексичної теми виступають ілюстровані фото, які дитина використовує, звертаючись до власного досвіду. Саме вони є приводом для початку розмови про той чи інший випадок, ситуацію, що трапилася в житті дитини, викликає в неї позитивні емоції та є безпосередньо важливою, актуальною для неї саме зараз, у цей час. Це може бути якесь сімейне свято, наприклад, день народження, цікавий відпочинок, подарунок, що викликав багато емоцій, чи придбання якоїсь речі сімейного вжитку, наприклад нової машини, чи будинку. Після того, як дитина замотивована, починається складання *ТАН – історії*. Першочерговою умовою є створення доброзичливої атмосфери, на основі якої складається продуктивна розмова між учителем та учнем. Історія може бути про що завгодно, головне – обов'язково з опорою на власний досвід та емоційний внутрішній світ дитини. Все сказане дитиною записується уточнюється, створюється малюнок, поробки, аплікація, фото, на які дитина, згодом, зможе посилатися при говорінні (розповіді історії). Це дасть їй змогу краще запам'ятати розмову-розповідь і в подальшому створювати нові історії. З кожної історії виділяється декілька ключових слів (словникових слів), тих слів, які учні мають засвоїти в межах теми тижня, що вивчається. Слова відпрацьовуються, вводяться в розповідь. Словникові картки, як показує досвід роботи, є найкращим способом вчити розмовляти та вдосконалювати артикуляцію, якій передують формування мовленнєвого дихання та вивчення комплексу артикуляційних вправ.

Хочеться сказати про роботу з фотоальбомом для розвитку мовлення, що складається з декількох етапів від створення до презентації.

I етап - організаційно-підготовчий. У цей період учитель робить фотознімки, під час екскурсії до шкільного скверу чи парку. Фотознімки можуть зробити і батьки, під час цікавих заходів, свят, у вихідні дні.

II етап – вибір фото для альбому.

Батьки разом з дитиною відбирають ті фотокартки, які викликали у дитини найбільше позитивних емоцій. Головне у виборі фотокарток те, що дитина має бути зображена на фото у діяльності, у русі. Фото мають спонукати дитину до говоріння, викликати інтерес, плекати бажання розповідати товаришам, вчителю про побачене, зроблене ним. Це, до речі, перший крок до публічного виступу, коли діти спочатку привчаються виступати перед своїми однолітками, а вже згодом, не боячись сцени, показують інсценізацію казок чи інших літературних творів. Підготовка до виступу супроводжується вибором костюмів, які діти виготовляють власноруч з батьками.

III етап - розповідь. На цьому етапі з відібраних фото комплектується альбом таким чином, щоб біля кожної фотографії було місце для запису власного висловлювання дитини. Альбом створюється або зі стандартного формату, або ж з окремих аркушів паперу формат А-4, які комплектуємо в файлову папку. Підписи робимо різноманітним, зручним способом: пишемо від руки, друкуємо чи клеїмо з набірною полотна букв. Перегляд фото є надзвичайною подією, діти стають балакучими, бо кожному хочеться розповісти свою історію або бути почутим іншими.

IV етап – презентація власної ТАН – історії. Після канікул учні приносять фотоальбоми і у «Колі» презентують їх, розповідаючи про те, як провели канікули, де були, що бачили, тощо.

Зараз, під час дистанційного навчання, в умовах воєнного часу, коли навчання ускладнилося, коли учні знаходяться у різних країнах світу, діти роблять фото, відео-звіти, презентуючи себе, країну перебування, тим самим ознайомлюючи однокласників зі своєю сім'єю, традиціями та звичаями

Висновки. Отже, основна мета навчального та виховного процесу учнів із інтелектуальними порушеннями полягає у розвитку мови та мовлення дитини, від чого буде залежати в подальшому адаптація та соціалізація її в суспільство. Саме задля цього вчитель ставить перед собою завдання в пошуку тих методик, методів, технік, та засобів їх реалізації, які допоможуть в подоланні труднощів, та приведуть до результатів. Саме такою, на перший погляд допоміжною технологією стає гра, бо вона не напружує дитину, а навпаки розслаблює її і водночас стимулює розвиток пізнання, зацікавленості, а періодами навіть створює момент несподіванки. Але це враження складається лише на перший погляд, бо насправді, у грі, дитина розкриває свій потенціал, її нічого не напружує і не відлякує складністю чи незрозумілістю завдань навчального характеру. Гра - це природне середовище розвитку дитини, а тим більше дитини з вадами інтелектуального розвитку.

Література

1. Вишковський І.С. Гра як метод активізації пізнавальної діяльності. Психолог. 2004. No 21–22. 114 с.

2. Гриценко С.В. Використання ігрової діяльності у навчальному процесі. Початкове навчання та виховання. 2016. № 34. С. 12–19.
3. Копачинська Т. Ігри з молодшими школярами. Початкова освіта. 2018. № 12
4. Програма «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН – Содерберг», авторів: Заремби В.В., Лішук Н.І., Морозової Н.В.
5. Типову освітню програму для учнів 1-2 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із інтелектуальними порушеннями. Чеботарьова О.В. - Київ 2022
6. Шевельова В.В. Методика організації ігрової діяльності в початковій школі. Початкове навчання та виховання. 2016. № 4.

Деренько Т.В.

вчитель-дефектолог вищої категорії,
старший вчитель.

Комунальний заклад «ХСШ №5»

Харківської обласної ради

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сенсом нашого життя і професії є діти. Всі вони повинні бути щасливими, здоровими та впевненими в майбутньому. Наші вихованці- це діти з особливими освітніми потребами.

В Законі України «Про Освіту» говориться: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями».

Закон України від 05.09.2017:

- забезпечує психолого-педагогічний супровід дитини з освітніми особливими потребами, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги у закладі освіти;

- передбачає видатки з державного бюджету для проведення корекційно-розвиваючі занять, придбання засобів корекції;

- установлює норму щодо обов'язкового створення закладами освіти інклюзивних або спеціальних класів/групи якщо батьки подали заяву про зарахування дитини з особливими потребами до закладу освіти (ст. 20).

В Україні триває реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у навчальний процес. Інновації в педагогіці- це процес створення та впровадження нових засобів(нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язували по іншому; відкриття нових форм, методів, способів педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в науці і масовій практиці; творча реалізація нових теоретичних концепцій, ідей, систем навчання та виховання.

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами є сприяння соціальному,

емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Для створення умов життєдіяльності дитячого колективу, який сприяє моральному, фізичному, психологічному зростанню особистості, розвитку її життєвої компетентності, працюємо над:

- створенням творчої атмосфери в колективі;
- розвитком самостійного креативного мислення, індивідуальних творчих здібностей;
- розвитком і вихованням почуття особистої гідності й гідності іншої людини;
- формуванням умінь оперувати набутими знаннями, навичками, потреби в саморозвитку та самовдосконаленні;
- розвитком умінь, здібностей діяти в різних ситуаціях;
- створенням виховної моделі життєдіяльності групи.

В нашій школі створені всі умови для повноцінного різнобічного розвитку особистості, збереження та зміцнення здоров'я. Кожного року історія школи поповнюється новими досягненнями та творчими надбаннями.

Організовуємо навчальний процес. Щоб взаємодія була можливою і комфортною для кожної дитини педагогу варто під час підготовки до заняття врахувати деякі важливі навчально-організаційні моменти. Під навчальний контекст (що саме будемо робити, які способи взаємодії використаємо) необхідно налаштувати фізичний дизайн навчального середовища - групової кімнати та простору поза групи, в якому планується перебування дітей під час вивчення матеріалу:

- облаштувати зони, у яких будуть перебувати діти на кожному етапі (локації для виконання завдань, індивідуального відпочинку, руханки тощо);
- підготувати матеріали, підібрати наочність, налаштувати технічні засоби;
- перевірити роботу СА, КІ, роботу інших приладів;
- забезпечити мобільність меблів, стендів для унаочнення, а також учасників навчального процесу для зручності у взаємодії та співпраці.

Однією із форм використання інноваційної технології в роботі дітей з особливими освітніми потребами, яку я застосовую на практиці, я вважаю використання LEGO технологій.

В дошкільному підрозділі існує гурток з LEGO під назвою «Чарівний світ з LEGO!», де я є куратор всіх проектів з LEGO в закладі. Починаючи з 2013/2014 років дошкільнята під керівництвом досвідчених педагогів беруть участь у Міжнародному проекті «Сприяння освіті» за програмою розвитку дитини від 2- 6 років «Безмежний світ гри з LEGO» та «Шість цеглинок». У рамках меморандуму про взаєморозуміння між міністерством освіти і науки України та благодійним фондом LEGO Foundation (Данія).

Завдяки LEGO технологіям гра виконує головну роль у розвитку, навчанні й підготовці до будь-яких викликів у світі сьогодні й завтра. Коли ми говоримо про гру дитини, пам'ятаємо, що світ гри для неї природний і цілісний. Гра-є потужним механізмом, який допомагає дітям не тільки бути щасливими й

здоровими сьогодні, а й розвивати вміння бути креативними, вмотивованими творцями невизначеного майбутнього. Для педагога гра- це стиль професійної поведінки, стан свідомості, менталітет, спосіб мислення і взаємодії з дитиною та світом загалом.

Завдання, які покликані сприяти всебічному розвитку дитини з використанням LEGO технологій:

- створення умов для задоволення потреби дитини в цілісному пізнанні світу через гру, його дослідженні й співтворенні, вибудові значущих зв'язків з навколишнім середовищем;
- сприяння набуттю досвіду дитиною агентності та її особистісному зростанню як успішного громадянина, творця майбутнього;
- збагачення емоційного й чуттєвого досвіду дитини, підтримка її емоційного благополуччя, сприяння розвитку основних психічних процесів(сприйняття, пам'ять, увага, мислення, мовлення) та пізнавальних здібностей(допитливість, винахідливість, раціональність);
- формування емоційно- ціннісного ставлення до роботи в команді;
- уміння планувати свою діяльність і втілювати власні задуми в грі, отримувати насолоду від процесу взаємодії
- формування оптимістичного світосприймання, самосвідомості, розвиток таких якостей особистості, як самостійність, спостережливість, наполегливість, ініціативність, креативність;
- розвиток творчої уяви, уміння мислити креативно, експериментувати, розмірковувати, висловлювати й обґрунтовувати власні судження.

Впроваджуємо LEGO в ігровий, навчально-виховний процеси, враховуючи всі психологічні особливості дітей з порушенням слухової функції та адаптуємо LEGO під наші методи навчання для кращої якості сприйняття знань дітьми. Залучаємо до проектів дітей початкових класів в процесі освітньої розваги з LEGO, серед яких проведення дитячих архітектурних конкурсів. Розроблено перспективне планування роботи гуртка на рік во всіх вікових групах дошкільного підрозділу. Але найбільше задоволення для дітей – це відвідування кімнати LEGO, де діти заглиблюються у світ конструювання: від простого до складного, від близького до далекого, від добре відомого до маловідомого та незнайомого. Велика перевага конструктора LEGO – це можливість збирати його по-своєму, не обмежуючись формами, які пропонують виробника. Споруди відбуваються майже без зусиль, але досить міцно; споруди мобільні, стійкі. Деталі міцні, легені, нетравматичні.

Збираючи конструктор, діти можуть уявити себе пожежниками, лікарями, фермерами тощо. У дітей розвивається логічне мислення, необхідне для побудови конструкцій та розуміння прикладеної до конструктора схеми. Дитина вчиться бути уважною, спостережливою і терплячою, спокійно переживати невдачі і бути наполегливими на шляху до мети.

Протягом багатьох років педагоги творчої групи інтегрували LEGO-технології в образотворчий процес в дошкільному підрозділі. Проводяться заняття з використанням LEGO- конструктору, відкриті виховні заходи,

розваги, інтегровані заняття. Діти із задоволенням конструюють з LEGO, закріплюють вміння добирати потрібні деталі для конструювання, планують послідовність виконання роботи, навчаються працювати в колективі, формують зацікавленість до режисерської гри шляхом обігрування конструкторських споруд та образів.

В 2016-2017 роках до нас надійшло творче завдання- взяти участь в Всеукраїнському архітектурному конкурсі «Столиці світу», де головним завданням було- розкрити тему шляхом побудови моделі з конструктору LEGO та презентація власного проекту. Ми увішли в фінал конкурсу.

В 2017-2018 роках дошкільний підрозділ приймав участь в регіональному фестивалі «Водний світ», за що також отримали диплом. Потім був проект «Книга, що оживає» за мотивами казки про лікаря Айболіта. Зараз, протягом двох років, триває проект під назвою «Україна надзвичайна», де ми обрали підтему- Писанкарство Слобожанщини.

Навесні 2018 року колектив школи радо зустрічав гостей з усієї України в рамках восьмої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка здоров'я». Було проведено багато майстер-класів, у яких педагоги щиро ділилися своїм досвідом. Одним з провідних майстер-класів був майстер клас з LEGO – конструювання, в якому із великим бажанням прийняли участь делегати конференції.

На базі нашого закладу я проводила відкритий виховний захід «Інтегроване заняття з розвитку мовлення та конструювання LEGO» для вихованців дошкільних груп та представників благодійного фонду LEGO Foundation проекту «Сприяння освіті» з Королівства Данія.

Саме в LEGO – конструюванні задіяні наочні і словесні (жестові) методи навчання, що надає змогу пояснити дітям споріднюючи ці методи разом під час навчально-ігрового процесу, що покращує якість сприйняття дітьми знань. Тобто, побачив-назвав- побудував. Але є один виклик, який перериває цю ціпочку сприйняття - це особливість психічних процесів дітей з порушенням слухової функції, а саме пам'яті. *Ці діти можуть побачити, назвати разом з педагогом, побудувати, а але кінцевий результат самостійно назвати вони іноді не в змозі.*

Для нас викликом стало – впровадження LEGO, включаючи всі його аспекти, в ігровий, навчально -виховний процеси, враховуючи всі психологічні особливості дітей з порушенням слуху, і деяку відмінність самого навчально - виховного процесу, а також адаптувати LEGO -під наші методи навчання для кращої якості сприйняття знань дітьми. Але ми з цим впорались, і навіть отримали задоволення!

Перспективні лінії розвитку з LEGO:

- взаємозв'язок початкової школи з дошкільним підрозділом в процесі освітньої послуги з LEGO конструювання;
- розширення знань дітей та спонування їх мислити креативно;
- стимуляція та сприяння виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами (командна робота);
- спонування до обміну думками, оцінювання себе й інших;

- заохочення до імпровізації, винахідництва, прояву творчості;
- виховання пізнавального інтересу до конструкторсько-будівельних ігор, творчих здібностей, ініціативності, самостійності.

Працюємо за Програмою «Шість цеглинок», де особливе значення має інтеграція конструювання в інші види діяльності та форми організації вихованців. Де набір LEGO Education можливо використовувати й як матеріал для розвиваючих ігор, колективній роботі по створенню споруд, проведення різноманітних вікторин, конкурсів.

З 2022 року з'явилась ще одна парціальна Програма «Творці майбутнього», яку можна використовувати в поєднанні з чинними комплексними освітніми програмами, за якими організовується освітній процес у закладах дошкільної освіти.

У навчанні дітей з порушеннями слухової функції використовую різні комунікативні засоби:

- усні, писемні, словесні, жестові, дактилювання.

Зараз, організовуючи навчання за дистанційною формою навчання для дітей з порушеннями слухової функції, я намагаюсь використовувати підтримуюче спілкування, а саме: бачити, слухати, турбуватись. Тому що діти сприймають світ очима, і все навантаження припадає на зоровий аналізатор, де рідною мовою вихованців з порушеннями слухової функції є жестова мова. Намагаюсь бути для дітей педагогом- фасилітатором. Відбудовую взаємодію з дітьми відповідно до їхніх потреб з урахуванням віку дітей та можливостей. Основою такої взаємодії є гра. Намагаюсь підтримувати здоров'я та благополуччя дітей у кризових ситуаціях, завдяки кубикам LEGO(масаж, фізкультхвилинки, фоноритміка, викладання слів, лічба, який за кольором, тощо).

LEGO- це завжди нова ідея, подорож та відкриття...

LEGO- це символ нескінченної творчості і гри!

У стінах нашого закладу навчаються особливі діти, які є повноправними членами суспільства. Навіть якщо ти особливий, ти повинен жити на повну і ніколи не здаватися!

Література

1. Закон України « Про освіту» 3 2145-VIII// Відомості Верховної Ради У країни від 05.09.2017.
2. Андросова В.М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми- логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови /В. М. Андросова// Розкажіть онуку-2004.-№ 10-11.
3. Дичківська І.М.. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І. М. Дичківська-К: Академвидав, 2004. –с. 56-72.
4. Концепція державного стандарту спеціальної освіти //Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. – 1999. – № 19. – С.7-12.
5. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах (проект). – К., 2002. – 7 с.
6. Парціальна програма розвитку дитини від 2 до 6 років через гру « Творці майбутнього» та методичні рекомендації. – Запоріжжя: Статус, 2022. – 5-10 с.

Дериведмідь А.І.
вчитель логопед, дефектолог.
Комунального закладу "Василівський ліцей "Сузір'я"
Василівської міської ради Запорізької області"
м.Василівки, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДА КАЗКОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ ДІТЕЙ

Актуальність дослідження. Пригадаємо, як наші прабабусі та прадіди через казкові оповідання, історії передавали життєвий свій досвід нам, молодшому поколінню. Хотіли виховувати в людях ідеали та уявлення про добро і зло. Надихали молоде покоління моральними якостями, правилами поведінки, розвивали внутрішній світ і передавали свої духовні знання.

Більшість дітей сьогодні переживають страхи, які їм не підвладні. Дитина дуже сильно реагує на події, що відбуваються в його житті, а також на все, що її оточує. Для дитини все досить нове і непередбачуване. Тому в дитинстві ми боїмося більше, ніж у дорослому віці. Адже деякі страхи зникають, коли людина перетинає той чи інший етап дорослішання, усвідомлюючи свій страх. Однак нерідкі випадки, коли дитячі страхи зростають разом з дитиною, розвиваючись і набираючи сили. Фобії дорослих є прикладами страхів.

Кожен із педагогів повинен знати і вміти підбирати методи виховання, навчання, підтримки дітей. А методики будуть змінюватися, залежно від вікових та психологічних особливостей дітей, їх інтересів, стосунків між однолітками, та їх батьками. Одним з універсальних методів роботи є – казкотерапія, цією методикою дозволена для роботи з дітьми раннього віку. Не зважаючи на те, що казкотерапія є одним з найдавніших напрямків практичної психології, сам термін з'явився лише наприкінці ХХ століття.

Короткий аналіз останніх досліджень і публікацій. До казок зверталися у своїй роботі відомі зарубіжні та вітчизняні психологи: Е. Берн, Е. Петрова.

Особливості використання казкотерапії для корекції дитячих страхів обговорюються: Т.М. Грабенко, Д.Ю. Соколов, та інші.

В українську педагогічну науку роботу з використанням казкових мотивів і образів запровадив В. Сухомлинський, який приділяв значну увагу використанню казок у роботі з дітьми.

Мета наукової публікації. визначити специфіку казкотерапії і її можливості при корекції дитячих страхів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Казка супроводжує дитину від народження, вона може відволікти дитину, дати їй задуматися про свою поведінку, зацікавити, дати привід зробити добру справу, зняти стрес. Казкотерапія – метод, який використовує казкову форму для корекції емоційних розладів та покращення стосунків із зовнішнім світом. Метою та завданням є – зниження агресії у дітей, усунення тривожності та страхів, розвиток емоційної саморегуляції та позитивних стосунків з іншими дітьми. На заняттях можна використовувати різноманітні прийоми – розповідь, пояснення, демонстрацію дитячих казок тощо. Казка допомагає дітям зрозуміти емоційні стосунки між людьми та виховує в них позитивні риси характеру, а також через

переживання почуттів героя дитина розуміє, як позбутися власного страху.

Метод казкотерапії допомагає розв'язати такі проблеми:

- труднощі в навчанні;
- інтеграція особистості у соціум;
- розвиток творчих здібностей;
- розширення свідомості;
- вдосконалення взаємодії з навколишнім світом;
- психологічна підготовка до напружених емоційних ситуацій [1].

За допомогою методу казкотерапії можна усунути негативні процеси:

- труднощі з прийомом їжі; нічне нетримання сечі або проблеми з дефекацією;
- ревності через появу в сім'ї другої дитини; втрата близької людини, вихованця;
- гіперактивність, агресія, депресія, нав'язливі стани;
- фобії [2].

Казка може стати чудовим інструментом для вчителів, психологів, батьків, з нею легше знайти спільну мову з дитиною.

Його суть полягає в тому, що коли дитина не хоче щось робити, чи робить щось не так, не сваріться, не змушуйте її, а тим більше застосовуйте силу, а вигадуйте казку, в якій герой дуже схожий на вашу дитину і опинився в подібній ситуації, з якої сам знаходить правильне рішення. Дитина обов'язково поставить себе на місце героя і буде продовжувати намагатися наслідувати його дії.

Робота з казками може бути у таких формах :

1. придумування казок;
2. переписування або дописування казок;
3. казкова лялькотерапія;
4. розігрування казок;
5. казкове малювання [3].

Щоб виправити дитячі страхи, фахівці пропонують спонукати дітей вигадувати та розповідати вголос страшні історії. Придумуючи й розповідаючи «страшилку», дитина самостійно контролює емоції подолання своїх страхів. Так, дітям пропонується методика «Казка страху», де вони придумують і розповідають різні історії, пов'язані зі своїм страхом.

Цікавий і досить дієвий метод «Придумай кінець казки». Дітям пропонується закінчити казку таким початком: «Жили-були хлопчик і дівчинка, які найбільше боялися... Одного разу вони потрапили в страшний ліс. І раптом на їхньому шляху...». Наприкінці твору діти починають розуміти, що казкові герої вигадані і їх можна зробити так, як завгодно, тобто гарними, веселими та смішними.

Висновки. Таким чином, казкотерапія є не тільки дуже привабливою і цінною, а і є універсальною і доступною в практичній роботі педагогів і психологів. Казки сприяють пізнавальному розвитку дітей, виховують моральні почуття, спрямовуючи розвиток бажань і вчинків дитини. Перевтілюючись у казкових героїв, діти набувають позитивних рис характеру. Казки спираються

на найкращому, що вже є у кожної дитини. Ненав'язливо й невимушено казки допомагають дитині знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій та розв'язувати конфлікти, підтримують її здібності та зміцнюють впевненість у собі, спонукають до подолання власних страхів.

Перспективи подальших досліджень. При цьому особливої уваги потребують питання, пов'язані з розробкою та впровадженням програм для педагогів і психологів з профілактики та корекції страхів у дітей за допомогою методу казкотерапії.

Література

1. URL: <https://www.ircentr.space/kazkoterapiya-dlya-ditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebam/zagalna/>
2. URL: <https://pyrogiv.kiev.ua/kazkoterapiya-yak-metod-psixologichno%D1%97-korekci%D1%97/>
3. URL: <https://uchika.in.ua/masha-viberite-datu.html?page=2>

Дмитриченко А.В.

викладач кафедри музичного мистецтва
естради та джазу

Харківський національний університет мистецтв
імені І.П.Котляревського

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ПОКРАЩЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ТІМ (ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ), ШЛЯХОМ ПОЄДНАННЯ ЛОГОПЕДІЇ ТА ГРИ НА ТРУБІ.

Корекційно спрямоване мистецтво стає тим джерелом позитивних емоцій людини, що сприяють подоланню труднощів у мовленні.

Ефективність застосування мистецтва в контексті лікування засновується на тому, що цей метод дозволяє експериментувати з почуттями, досліджувати та висловлювати їх на символічному рівні. Символічне мистецтво починається з печерних малюнків первісних людей. У давнину застосовували символіку для визначення свого місця у світовому космосі та пошуку сенсу людського існування.

Мистецтво відображає культуру та соціальні характеристики того суспільства, в рамках якого воно існує. Схильна до символізації, людина неусвідомлено перетворювала в символи предмети та форми навколишнього світу; застосовувала символи, як в релігії, так і в образотворчому мистецтві.

Музична діяльність, насичена позитивними емоціями, сприяє виконанню завдань, які пропонує вчитель, дотриманню правил на занятті, отриманню задоволення від активної участі в іграх, розвитку довільної регуляції діяльності та встановленню контакту між дітьми та дорослими.

У дітей дошкільного і молодшого шкільного віку продуктивна діяльність ігрова. Організація заняття з використанням ігор покладає на музичного керівника подвійне навантаження. З одного боку, це навчально-розвивальне заняття, а з другого – творче. Але важливо, щоб у процесі творчої діяльності діти засвоїли певні знання про основи музики та досягли позитивних змін. Для

цього важливим є створити такі педагогічні умови, за яких організація занять буде ефективною.

Якщо розглядати ігри, які пов'язані з грою на трубі – це ігри, які навчають дитину нотній грамоті. Діти вивчають ноти, різні музичні символи, терміни і позначення. В процесі вивчення цього матеріалу, діти починають мислити музично паралельно з відтворенням звуків на трубі.

Дитина формує декілька видів музичних знань: знання музичної грамоти і відтворення практичних виконавських прийомів гри на трубі, що в свою чергу позитивно впливає на покращення мовлення. Все це відбувається у виді гри, дитина відволікається на відтворення якогось певного виконавського елемента, і в цей час відбувається корекція і покращення її мовлення.

Постановка та стабілізація дихання при мовленні. Відбувається за рахунок правильно поставленого видиху.

Дихання – це основа життя. Вдих – це перше, що робить людина при народженні. Дихальна система в організмі людини налагоджена природою, і наше завдання навчитися користуватися нею правильно при грі на трубі. Цей процес відбувається сам по собі, тобто рефлексивно.

Виконавське дихання дещо відрізняється від звичайного дихання людини. Щоб інструмент звучав стабільно, видих повинен бути постійним і під певним тиском.

Якщо розглянути виконавський комплекс ВДИХ – ВИДИХ, то можна стверджувати, що вдих – це кількісний, а видих – якісний чинники. Саме видихом необхідно технологічно вірно користуватись, щоб досягти не тільки чистоти звучання, але й розширити виконавський діапазон трубача, покращити його інші виконавські можливості. Видих не можна сприймати як щось однорідне, його можна розділити на три чинники:

- 1.ЗАГАЛЬНИЙ видих;
- 2.ІНТЕНСИВНИЙ видих;
- 3.ПРИСКОРЕНИЙ видих.

Загальний видих – це видих вільний, легкий, що повністю відображає кількісний чинник. Цей видих взаємодіє з нюансами на основі їх натурального звучання.

Інтенсивний видих (на відміну від загального видиху) припускає свідоме збільшення його енергетики та тиску «повітряного струменю». Енергія видиху збільшується, і повітряний «струмінь», (образно кажучи), перетворюється на повітряний «стовп». За допомогою інтенсивного видиху можна розширити діапазон звучання інструменту, інакше кажучи, перевести поняття гучності у поняття міцності. «Стовпом» повітря при матеріальному його уявленні можна керувати, даючи напрямок видиху саме туди, де це необхідно.

Прискорений видих - безпосередньо зв'язаний із кількістю вдоху. Техніка прискореного видиху – це свідоме прискорення власне видиху, що призводить до збільшення яскравості звуку, тобто позитивно впливає на його тембр.

Постановка стабільного дихання дає поштовх в твердій вимові багатьох звуків у дітей. Для дітей з порушеннями мовлення поставлене дихання – це основний елемент, який допомагає позбавитись вад мовлення.

Для покращення мовлення у дітей, в комплексі з поставленим диханням, використовуються особливі виконавські прийоми гри на трубі, які значно допомагають в корекції і покращенні мовлення. Коли в дитини вже сформоване виконавське дихання, коли стабільно працює система ВДИХ-ВИДИХ, слід додавати різноманітні виконавські прийоми.

Серед самих популярних та дієвих є фруллато та глісандо.

Фруллато (італ. *frullato*; англ. *flutter-tonguing*) - дзижжачий ефект тремоло, який на трубі досягається за допомогою вібрації кінчика язика, як при розкотистому «Р».

На трубі фруллато виконується за рахунок великого підсилення повітряної маси, яка змушує язик відтворювати і підтримувати звук «Р». За рахунок цього дитина вчиться підтримувати стабільне дихання, яке і є основою для вимови звуків, а прийом фруллато допомагає язику рухатись і бути завжди в тонусі.

Цей прийом допомагає дитині, яка навчилася ізолювати вимовляти звук «Р», його автоматизувати. Бо тільки при правильному положенні язика відтворюється необхідне звучання на трубі.

Глісандо (італ. *glissando*) — музичний термін, походить від французького слова «*glissant*», що означає «плавний» перехід від одного звуку до іншого по черзі через всі можливі для відтворення на даному інструменті звуки, що лежать між ними.

На трубі глісандо досягається шляхом посилення повітряної маси в поєднанні з напівнажатию клапанами інструмента. Напівнажаті клапани створюють повітряний бар'єр для повітря, який потрібно подолати силою видиху, тобто підсиленням повітряної маси. В цей час паралельно додаванню сили видиху, «включаються» м'язи губ, які своєю силою створюють протидію повітряній масі, і формують певну позицію, для вимови деяких звуків.

В різних ділянках діапазону виконавський апарат рефлексивно відтворює різні голосні звуки. При правильній постановці дихання та губних м'язів цей процес відбувається самостійно. Ці голосні звуки відтворюються положенням язика в ротовій порожнині, який в свою чергу приймає відповідне положення в залежності від кількості повітряної маси, яка на нього спрямована. Так, в нижньому регістрі це будуть звуки “У”, “О”. В середньому – звуки “А”, “Е”. В верхньому регістрі – звук “І”. Тому, дитина, вивчаючи техніку роботи губних м'язів та виконавського дихання, відволікаючись на цей процес, автоматично формує у себе постановку всіх голосних звуків.

Використання таких прийомів в ігровій формі і в комплексі з виконавським диханням, за короткий час дуже допомагає дітям з порушеннями мовлення, коригувати та позбуватися цих порушень.

Література

1. Аду Д.Т., Вишнепольський О. Й., Лебедева Н. В. Мистецтво джазу: історія, теорія, методика. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних музичних закладів. Київ: Клякса, 2018 - 192 с.
2. Вишнепольський О. Й. Труба – ступені досконалості. Київ: Ходак, 2004 – 24 с.

3. Енциклопедичний словник з арт-терапії/ О.Л. Вознесенська, О.О. Деркач, О.М. Скар, Ю.Д. Гундєртайло та ін.; [за заг. ред. О.Л. Вознесенської, О.М. Скар]. Київ: Золоті ворота, 2017 – 312 с.
4. Терлецька Л.Г. Арт-терапія як метод дослідження аспекту психічного здоров'я особистості. Психологічна газета. 2006. № 1. - С. 3–15

Долганюк О.В.

учитель вищої категорії, старший вчитель
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №3»
Харківської обласної ради

Зубрилова О.М.

учитель вищої категорії, старший вчитель
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №3»
Харківської обласної ради

Литвищенко Т.І.

учитель вищої категорії, вчитель-методист
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №3»
Харківської обласної ради

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ – ОРІЄНТИР НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ

Профорієнтаційна робота є однією з найважливіших проблем спеціальної школи. По закінченню навчання учням з інтелектуальними порушеннями дуже важко адаптуватися у сучасному суспільстві, а також обрати свій шлях у житті. Системи профорієнтування в умовах спеціальної школи знайшли своє відображення у працях: Ю. Бистрової, І. Бондаря, А. Висоцької, О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, В. Татьянчикової, В. Товстогана, О. Хохліної, О. Чоботарьової [4].

Метою статті є розкриття системи профорієнтаційної роботи на вибір майбутньої професії старшокласниками з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу освіти.

Професійна орієнтація – це система взаємодії особистості і суспільства, спрямована на задоволення потреби особистості у професійному самовизначенні та потреби суспільства в забезпеченні соціально-професійної структури [6].

Головне завдання профорієнтаційної роботи – розвиток в учнів з інтелектуальними порушеннями інтересу до праці та обрання майбутньої професії. Педагогами і психологами доведено, що пізнавальний інтерес є основним внутрішнім мотивом навчання, тому розвиток пізнавального інтересу до праці виявляється досить важливим для цих учнів [5].

А в умовах сьогодення на систему професійної роботи із учнями з інтелектуальними порушеннями у нашій школі покладаються нові завдання: оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до

праці й готовності включитися в трудову діяльність. Підготовка дітей з інтелектуальними порушеннями до майбутньої трудової діяльності – одна із пріоритетних функцій освітнього процесу Комунального закладу «Харківська спеціальна школа №3» Харківської обласної ради.

Основною формою організації профорієнтаційної роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи є урок. Вчитель-дефектолог допомагає учням засвоїти систему знань про закономірності, принципи, методи діагностики, розвитку образу «Я», сприяє формуванню вміння обґрунтованого професійного самовизначення.

Враховуючи психофізіологічні та вікові особливості учнів з інтелектуальними порушеннями, дослідники (Бистрова, 2013; Колишкін, 2015) виділяють наступні етапи профорієнтаційної роботи у спеціальній школі:

I – 1–4 класи: формування в молодших школярів ціннісного ставлення до праці, розуміння її ролі в житті людини й суспільства; розвиток інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, заснованої на посильній практичній включеності в її різновиди, у тому числі соціальну, трудову, ігрову, дослідницьку;

II – 5–7 класи: розвиток в учнів з інтелектуальними порушеннями особистісного змісту в набутті пізнавального досвіду й інтересу до професійної діяльності, формування уявлення про власні інтереси й можливості (формування образу «Я»; набуття первісного досвіду в різних сферах соціально-професійної практики: техніці, мистецтві, медицині, сільському господарстві, економіці й культурі).Цьому сприяє виконання учнями з інтелектуальними порушеннями професійних спроб, які дозволяють їм співвіднести свої індивідуальні можливості з вимогами, що висуває професійна діяльність до людини;

III – 8–9 класи: уточнення освітнього запиту під час позакласних занять та інших курсів на вибір; групове й індивідуальне консультування з метою виявлення та формування адекватного ухвалення рішення про вибір профілю навчання; формування освітнього запиту, що відповідає інтересам і здібностям, ціннісним орієнтирам;

IV – 9–10 класи: навчання діям із самопідготовки та саморозвитку; формування професійних якостей в обраному виді праці; корекція професійних планів, оцінювання готовності до обраної діяльності [1; 2].

За сприятливих обставин випускники спеціальної школи здатні опанувати професії, які вимагають здібностей до практичної діяльності. У нашій школі представлені найбільш поширені профілі професійного навчання школярів з інтелектуальними порушеннями є:

- будівельні (маляр, штукатур, лицювальник – плиточник, столяр, тесляр);
- швейні (оператор швацького устаткування, швачка, вишивальниця);
- сільськогосподарські (квітникар, працівник тепличних господарств);
- народні ремесла (гончарство, лозоплетіння).

Величезне значення має наявність в нашій школі матеріально-технічної бази з професійно-трудоного навчання та її ефективне використання.

Обладнання майстерень відповідає положенню про навчальні кабінети спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів.

Наголошуємо, що правильно організована профорієнтаційна робота, яка розглядається педагогічними працівниками як комплекс психолого-педагогічних і методичних заходів спрямованих на оптимізацію працевлаштування випускників згідно їхніх можливостей, інтересів, здібностей та з урахуванням потреб регіонів у робітничих кадрах.

Виходячи з нашого досвіду, стверджуємо, що успішність розвитку професійних інтересів у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями визначається:

1. Наявністю в школі матеріально-технічної бази з професійно-трудового навчання і ефективністю використання її для організації роботи трудового спрямування, дослідних ділянок, суспільно корисної, продуктивної праці, виставок дитячих виробів з метою ознайомлення учнів з виробничими процесами і різними професіями.
2. Особистістю вчителя професійно-трудового навчання, його авторитетом, педагогічною майстерністю, умінням правильно організувати профорієнтаційну роботу.
3. Усвідомленням учнями важливості оволодіння професією як найважливішої умови їхньої майбутньої життєдіяльності.
4. Дотриманням нормування і дисципліни учнів. Ця вимога впливає на формування у школярів переконання в тому, що будь-яка праця вимагає обов'язкового дотримання дисципліни праці, техніки безпеки і санітарної гігієни, оскільки від цього залежать продуктивність праці та її результати.
5. Присутністю у праці дітей елементів творчої та організаторської активності. Там, де ця активність спостерігається, у них пробуджується інтерес до праці, до професії.
6. Використанням змагальності між учнями у індивідуальній, груповій та колективній формах, спеціальна організація змагань на матеріалах трудової діяльності.

Усвідомлений вибір професії і якісне оволодіння нею можливе лише, коли учні інтелектуальними порушеннями мають достатній обсяг знань про неї, професія є доступною згідно пізнавальних можливостей дитини, а при виборі профілю навчання враховуватимуться характерні особливості учня: інтереси, потреби, нахили, здібності, професійні наміри, мотиви вибору, риси характеру, темперамент, стан здоров'я[3].

У процесі виховної роботи з профільного трудового навчання важливу роль відіграють кабінет професійної орієнтації, який є у нашій школі, який став важливою ланкою профорієнтації, своєрідним центром методичної роботи педагогів. У кабінеті профорієнтації розміщені стенди, на яких подаються відомості про професії, про основні виробництва регіону, про вимоги до робітничих професій та методичні поради дітям і батькам з таких напрямів, як професійна освіта, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація. У процесі трудового виховання формується світогляд учнів, їх моральні якості, виховується воля і характер.

Слід зазначити, що в ході реалізації профільного трудового навчання формуються трудові навички (які можуть бути використані під час подальшого професійного становлення), формуються елементарні знання про основні професії, здійснюється просвітницька робота, яка допомагає визначитись з вибором майбутньої професії. Всі профілі, які є у нашій школі відповідають реальним професіям, які можна здобути у професійно-технічних навчальних закладах і вони є доступними для опанування учнями з інтелектуальними порушеннями.

Отже, головне завдання профорієнтаційної роботи у нашій спеціальній школі – це розвиток в учнів з інтелектуальними порушеннями інтересу до праці та обрання майбутньої професії. Від того, наскільки успішно підліток опанує робочою спеціальністю в стінах школи, залежить, як буде проходити процес його подальшої соціалізації у самостійному житті.

Оскільки на сучасному етапі розвитку корекційної освіти особливої уваги потребують питання організації профорієнтаційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Профорієнтаційна робота для зазначених осіб має особливе значення і займає провідне місце освітньому процесі спеціальної школи. Одним з головних завдань для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями є оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність.

Таким чином, все це дає змогу зробити висновок, що впровадження систематичної профорієнтаційної роботи посилює корекційну спрямованість трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи, що сприяє їх подальшому власному професійному самовизначенню. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці шляхів підвищення ефективності працевлаштування та входження осіб з інтелектуальними порушеннями у соціум. Адже, саме зі школи діти повинні винести вміння витримувати трудове навантаження,

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці шляхів підвищення ефективності працевлаштування та входження осіб з інтелектуальними порушеннями у соціум. Адже, саме зі школи діти повинні винести вміння витримувати трудове навантаження, доводити почату справу до кінця, повагу до роботи інших людей. А ці якості необхідні у будь-якій професії.

Література

1. Бистрова Ю.О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія / Юлія Олександрівна Бистрова . – Київ, 2013 . – 40 с.
2. Колишкін О.В. Особливості впровадження профорієнтаційної роботи в спеціальній школі. Науковий часопис. Корекційна педагогіка, 2015. С 91-96.
3. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Частина 2. 224 с.

5. Старобіна Е.М. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. 304 с.
6. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 17. Київ, 2015. С. 266-268.

Доценко В.О.

*Вчитель-дефектолог
спеціаліст вищої категорії*

Комунальний заклад

«Харківська спеціальна школа номер 5»

Харківської обласної ради

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ

В цій статті розглянута проблема формування здоров'язбережувального освітнього середовища у спеціальному освітньому закладі для дітей з ООП та технології формування здоров'я дошкільників. Запропоновано шляхи удосконалення діяльності щодо формування здорового способу життя дітей. Ключовими словами є : здоров'язбережувальне освітнє середовище, збереження і зміцнення здоров'я дітей. Робота сучасного спеціального дошкільного закладу для дітей з вадами слуху має вимірюватися не лише якістю освіти а й безпекою і захищеністю діточок, турботою про їх здоров'я. На здоров'я дітей впливає багато чинників у сучасних умовах інформації суспільства. Проблемою виявляється збільшення навантаження, проведення вільного часу за переглядом фільмів чи комп'ютерних ігор. Відсутність належних умов для ігор, занять, різних видів праці дітей як у дитячому садку, так і в сім'ї. Гіподинамія, недостатньо збалансоване харчування, формальний підхід до загартування. Це негативно впливає на здоров'я підростаючого покоління. Щорічне погіршення самопочуття і здоров'я дітей з ООП, свідчать результати медичних, соціологічних, психологічних і педагогічних обстежень дошкільнят.

Важлива роль сучасного спеціального навчального закладу для дітей з вадами слуху щодо забезпечення здоров'я зумовлена особливостями його функціонування, як цілісної багаторівневої системи, що упродовж тривалого часу, від дитячого садка до закінчення навчального закладу, впливає на психічний та фізичний розвиток особистості. Більшість форм життєдіяльності дошкільників а потім школярів, реалізується в межах виховної, комунікативної, соціально-адаптивної функцій навчального закладу. Мета полягає у визначенні оптимальної діяльності для ефективного формування здоров'язбережувального сучасного освітнього середовища.

Метою спеціального дошкільного закладу дітей з ООП є підготовка дітей до життя. Кожна дитина з ООП повинна отримати знання, які будуть необхідні їй в майбутньому житті, при цьому зберегти та зміцнити своє здоров'я. Досягнення зазначеної мети може бути реалізовано за допомогою

здоров'язбережувальних технологій, які розглядаються як поєднання організаційних прийомів і методів навчального процесу без будь-якої шкоди для здоров'я вихователів та дошкільників. Вихователі можуть реалізовувати різні оздоровчі та профілактичні технології в інноваційному характері здоров'язбереження, де враховуються індивідуальні особливості дошкільнят з ООП. Для вирішення цієї проблеми, охорони та зміцнення здоров'я пропонуємо модель формування культури здоров'я, що складається з чотирьох підсистем.

По-перше, впровадження освітніх технологій, пов'язаних із здоров'ям, які створюють оптимальні умови для збереження здоров'я дітей з ООП, та сприяють їх вихованню.

По-друге, робота над покращенням здоров'я дітей під час занять та поза ними. Успіх у цій роботі забезпечується створенням низкою заходів, які сприяють поліпшенню роботи мозку та підвищенню працездатності. Вони поновлюють тонус м'язів, які забезпечують правильну поставу, звільняють від напруги очі, стомлені пальці, створюють умови для розвитку фізичного потенціалу. Все це дуже важливо для успішного процесу навчання та виховання дітей з ООП.

По-третє, впровадження зазначених технологій сприятиме привчання до здорового способу життя та вихованню культури здоров'я, що забезпечить зміцнення здоров'я, формування уявлень про здоров'я як цінність, підвищить мотивацію до здорового способу життя, відповідальність за особисте здоров'я та здоров'я сім'ї.

Четверте, формування життєвих компетентностей дошкільників з вадами слуху в процесі їх навчання та виховання, створення сприятливих умов для розвитку особистості дитини з високою культурою здоров'я, здатної формувати власний життєвий потенціал.

Нормативно-правові документи підкреслюють, що умовою цілісного розвитку дошкільника з ООП є використання в дошкільних установах здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих технологій, які реалізуються комплексно через створення безпечного розвивального середовища, екологовалеологічного виховання, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізацію рухового режиму, формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та мотивації здорового способу життя.. Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності, створення сприятливих умов для творчого засвоєння певної сумми основних знань, формування у них навичок самостійного засвоєння нових знань, впровадження діагностики та моніторингу здоров'я, підвищення якості фізичної культури та медичного обслуговування дітей; - розробка та впровадження системи безперервної валеологічної освіти; - впровадження діагностики та моніторингу здоров'я дошкільників та вихователів у навчальний процес; - підвищення ефективності використання всіх заходів для формування компетентного ставлення дітей до власного здоров'я; виховання їх здорового способу життя, культури здоров'я, застосування медичних та оздоровчих процедур. Отже, мета використання здоров'язбережувальних технологій у вихованні дошкільників з ООП – надати дітям можливість зберігати здоров'я під час перебування у спеціальному

закладі, сформувати необхідні знання і навички здорового способу життя, до яких також входять вміння використовувати отримані знання в повсякденному житті. Одне з провідних завдань системи діяльності спеціального закладу дітей з вадами слуху щодо реалізації безпеки життєдіяльності – навчити дітей цінувати власне і чуже життя та здоров'я, упевнено почуватися в будь-яких ситуаціях і приходити на допомогу іншим. Все це досягається за такими принципами: принцип системності – цілісне бачення та системна реалізація завдань безпеки життєдіяльності в усіх напрямках освітнього процесу з дітьми; принцип урахування умов місцевості – різний досвід взаємодії з навколишнім середовищем у селі, місті, формування власного досвіду про джерела небезпеки; принцип ампліфікації – оптимальне використання дорослими можливостей кожного вікового етапу для повноцінного особистісного розвитку дошкільника; принцип концентричності – інформація, яку дають дітям у ранньому віці, постійно розширюється та ускладнюється; принцип інтеграції – опанування правил БЖД як самостійно дитиною, так і вивчення їх організовано під час інтеграції завдань різних форм освітнього процесу; принцип наступності у взаємодії всіх учасників освітнього процесу (дитина – спеціальний дошкільний заклад – сім'я).

Педагог у роботі з дітьми використовує такі методи ознайомлення дітей з основами безпеки життєдіяльності: метод порівняння, під час використання якого необхідно визначити, з якого порівняння починати: за схожістю чи контрастом; метод моделювання ситуацій (завдання типу: «Що ти будеш робити, якщо...?», «Якими будуть твої дії, якщо...?»); метод повторення – провідний метод дошкільної дидактики, що формує вміння узагальнювати, самостійно робити висновки, підвищує пізнавальну активність; методи експериментування й дослідження – допомагають дитині самостійно знаходити відповіді та рішення, підтверджувати або спростовувати власні уявлення; ігрові методи – уявні подорожі, зустрічі з казковими героями тощо. Значної уваги потребує організація навчальної діяльності. Це важлива складова в процесі пізнання світу. Особливості навчання дітей з вадами слуху правил безпечної поведінки: навчання словом показ картинок, фільмів – це головний інструмент ознайомлення з основами безпеки життєдіяльності (мова вихователя, образність, конкретність, чіткість формулювання думок – бесіди, використання мультимедійних дошок, комп'ютерних технологій; безпосереднє сприймання дитиною дійсності (розвиток її чуттєвого досвіду, експериментування та досліди); включення емоційної сфери, що сприяє активному засвоєнню знань; навчання організовується дорослим і відбувається під його безпосереднім керівництвом.

Ефективність позитивного впливу на здоров'я дітей з ООП різних оздоровчих технологій визначається не хаотичністю методів, а системною роботою за всіма напрямками.

Також ефективність дошкільного виховання залежить від спільних дій сім'ї та закладів дошкільної освіти. У спеціальному закладі дошкільної освіти повинна функціонувати єдина система роботи з охорони життя та здоров'я

учасників освітнього процесу, що дає змогу забезпечити умови для збереження здоров'я дітей, безпеки їх життєдіяльності та праці дорослих.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajtostatochnij.pdf>
2. Богиніч О. Л. (2008). Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. Вісник Прикарпатського університету імені І. Франка. Вип. XVII-XVIII. С. 191-199.
3. Валецька Р. (2014). Механізм дії фізичної активності на управління здоров'ям. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. унту ім. Лесі Українки. Луцьк. № 2 (26). С. 35-39
4. Воронцова Т. В. (2007). Навчання здоровому способу життя на основі життєвих навичок. К.: Просвіта. 246 с.
5. Гаращенко Л.В, (2011) Здоров'язбережувальні методики виховання у фізкультурнооздоровчому процесі сучасного дошкільного закладу . Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 1 (44). С. 67-71.
6. Івахно О. П. (2008). Використання здоров'яформуючих технологій у сучасному дошкільному навчальному закладі для дітей загального розвитку. Гігієна населених місць: зб. наук. праць. К. Вип. 52. С. 64-7
7. Овчинникова Т. С. (2006). Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях: монография. СПб.: КАРО. 208 с..

Єфименко М. М.,

професор, доктор педагогічних наук,

Бердянський державний педагогічний університет

НОВИЙ ТРЕНАЖЕР «СТУПАЛКИ – ЛОГОС»

ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ

МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Концептуальною основою використання тренажера є наукова позиція М. М. Кольцової [3; 4], яка досліджувала можливості моторного аналізатора в побудові вищої нервової діяльності у дошкільників. Розуміючи потужне нейронне представництво кисті в корі головного мозку дитини, авторка стверджувала, що проєкційні моторні зони кисті можна вважати ще одним мовленнєвим центром (умовно назвемо його «пусковим»). Таким чином можна говорити вже про чотири (!) мовленнєві центри в кортексі, які поєднанні загальною нейронною мережою і співнастроєні з моторними центрами кори (моторний центр Брока, сенсорний центр Верніке, додаткова ділянка Пенфілд, моторна зона проєкції кисті). Така нейронна організація моторних ділянок руки дозволяє попередньо сформулювати пріоритет верхньої кінцівки, зокрема кисті, кистьових функцій, дрібної моторики в стимулюванні діяльності великих півкуль головного мозку. До того ж, близьке розташування і, відповідно, інтеграція проєкційних зон рухів кисті, обличчя та язика формують передумови для сумісних корекційних впливів рухів руками, артикуляції і рухів язиком на мовленнєвий розвиток дитини.

Для ефективної реалізації методики корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання нами використовувались спеціальні

авторські тренажери «Ступалки-ЛОГОС» (сучасний варіант), ідею створення яких ще в 90-ті роки минулого століття висказав і практично апробував М. М. Єфименко, працюючи разом з колегами в одеському Центрі реабілітації рухом. Назва тренажера складається з двох частин. «Ступалки» – це спеціальні пристосування для кистьового захоплення дітьми, що використовуються при упорах лежачи, повзанні та пересуванні сидячи, які потужно стимулюють формування кистьових функцій і покращують дозрівання нейронних структур головного мозку. «ЛОГОС» – від грец. *logos* – мовлення, слово, висловлювання, поняття. Таким чином у назву тренажера закладено такий смисл: ступаючи на руках крок за кроком на цих спеціальних коригуючих пристосуваннях, стимулюємо з'явлення у лексиці дитини нових слів, загальне покращення мовлення.

Цей унікальний міні-тренажер складається з трьох основних частин: перша частина – це універсальна стандартна (7 x 14 см) платформа, до якої кріпляться дві інші складові тренажера. Вона зазвичай виготовляється із спеціального екологічного пластика товщиною 8 – 10 мм. Друга знімна частина – це класична ручка-скоба або ручка іншої конструкції, що призначені для кистьового захоплення. Зрозуміло, що завдяки цьому елементу для захоплення дитина під час вправлення буде коригувати стан кисті, зокрема пальців, передплюсни та плюсни. Третя знімна складова тренажера призначена для контактування з опорою при упорах лежачи або пересуваннях – тому вона називається опорною. Ця деталь також буває різною у відповідності до корекційних завдань, які педагогу (логопеду) необхідно вирішувати.

На думку автора тренажера, головною ідеєю використання «Ступалок – ЛОГОС» є концентрація гравітаційного навантаження та відповідних фізичних зусиль з боку дитини на окремі, локальній біоланці верхніх кінцівок дитини, зокрема кистях та променево-зап'ястковій ділянці. Загальновідомо, що саме ці біоланки тіла найбільш суттєво присутні у відповідних проекційних зонах півкуль головного мозку людини. Їх збудження завдяки концентрації енергії у дистальних відділах верхніх кінцівок дитини мають генерувати активність мозку у прилеглих їй проекційних зонах, тобто мовленнєвих центрах (Брока, Верніке, Пенфілд). Ефективність застосування «Ступалок» також збільшується завдяки використанню повзальних рухів, які виконуються накарачках перехрестним способом: одночасні рухи вперед правою верхньою та лівою нижньою кінцівками чергуються з одночасними рухами вперед лівою верхньою та правою нижньою кінцівками. Саме ці повзальні рухи, особливо в ранньому віці, стимулюють формування міжпівкульних нейронних координацій, що лежать в основі стимулювання психічної діяльності дитини, сконцентрованих у лівій напівсфері головного мозку.

Ще одним підсилюючим моментом використання цих тренажерів є те, що під час рухів особливе навантаження йде на променево-зап'ясткові суглоби дитини, які мають достатньо значний ступінь свободи, що дозволяє додатково стимулювати моторно-мовленнєві зони великих півкуль головного мозку.

За допомогою тренажера «Ступалки – ЛОГОС» можна ефективно формувати такі силові кистьові функції дитини:

1. Захоплення.
2. Опори.
3. Ресори.
4. Балансування.
5. Перекочування.
6. Крокування.
7. Ударну.
8. Поштовху.
9. Страхування.
10. Підтримки.

Завдяки спеціальним вправам для формування вище наведених силових функцій у дитини буде сформована анатомічно нормальна скелетна структура кисті: зап'ястя, п'ястя та пальців, а також променево-зап'ястковий суглоб.

При використанні «Ступалок – ЛОГОС» у різних видах повзання буде формуватися така важлива функція кисті як дворучна координаційна, що, особливо у ранньому віці дитини, формує (за Гленом Доманом) [1] три первинні підкоркові нейронні структури вищої нервової діяльності: спинний мозок, повздовжній мозок та міст, на основі яких у подальшому будується ефективна вища нервова діяльність дитини.

Тренажер «Ступалки-ЛОГОС» необхідно застосовувати, керуючись індивідуально-диференційованим підходом до кожної дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку. У таких дітей майже завжди є проблеми з фізичним розвитком і, зокрема, ручною моторикою, кистьовими функціями. В цьому сенсі можна виділити три основних типи порушень кисті [2]:

1. Порушення за **гіпертонічним типом**: кисть стиснута в кулак, напівстиснута кисть, «пазуриста лапка», напружена кисть; тугорухливість в суглобах пальців та променево-зап'ястковому суглобі.

2. Порушення за **гіпотонічним типом**: млява кисть, слабка кисть, гіпотонія м'язів кисті та передпліччя, гіперрухливість у суглобах кисті та променево-зап'ястковому суглобі.

3. Порушення за **дистонічним типом**: перемінний тонус м'язів кисті та передпліччя, нестабільність в положенні кисті, насильницькі рухи, гіперкінези.

В залежності від типу кистьових порушень для вправлення дитині підбираються відповідні варіанти тренажера. Наприклад, при гіпертонічному типі кистьових порушень необхідно поступово розгинати пальці рук дитини і розводити їх. Для цього спочатку треба використовувати для опори та повзання ступалку «Кульова ручка», яка допоможе сформувати більш природну напівсферу пальцевого віяла, потім перейти до застосування «Напівсфери» (у варіанті, коли вона розвернута догори), продовжити тренінг на «Цеглині» (дерев'яній цеглині з будівельного конструктора) і завершити його з використанням «Літаючих тарілок».

Якщо у дитини має місце гіпотонічний тип кистьових порушень – необхідно використовувати такі варіанти тренажера, за допомогою яких вона змогла б укріпити м'язи, сухожилля та суглоби кисті та передпліччя. Почати тренінг можна з варіанту «Кульова ручка», потім перейти до конструкції

«Циліндрична ручка», далі – до «Кубічна ручка» після чого закріпити досягнутий ефект на варіанті «Ходулі».

Коли у дитини спостерігається дистонічний варіант кистьових порушень – необхідні вправи для нормалізації м'язового тону та його керованої стабілізації в оптимальному стані. Для цього має сенс використовувати переважно вправи у ізометричному режимі (коли здійснюється м'язове навантаження, а положення кисті у просторі не змінюється). Розпочати можна з варіанту «Напівсфера», потім пропрацювати варіант «Циліндрична ручка» і потім перейти до варіанту «Ходулі» в статиці (в упорах лежачи на місці).

Для підсилення стимуляції мовленнєвого розвитку дитини використання «Ступалок – ЛОГОС» бажано поєднувати з іншими ефективними напрямками корекції мовлення засобами адаптивного фізичного виховання: релаксаційними вправами, вправами на загальну і локальну координацію, дихальними вправами, музикотерапією, озвучуванням і мовленнєвим супроводом рухів, театралізацією (дозованою драматизацією) корекційної рухово-мовленнєвої діяльності.

Індивідуально-диференційований підхід до формування кистьових функцій і покращення мовленнєвого розвитку дошкільників реалізується також завдяки унікальним можливостям тренажера «Ступалки – ЛОГОС». В залежності від особливостей кистьових порушень для вправлення на тренажерах використовуються ручки відповідної форми (кульові, напівсферичні, циліндричні, кубічні, ручки-скоби тощо). Це дозволяє коригувати стан кисті і покращувати кистьові функції дитини. Для диференціації загальних фізичних навантажень на верхні кінцівки в конструкції тренажера передбачено різні знімні опорні поверхні: «прес-пап'є», «передній клин», «задній клин», «боковий клин», «подушечка», «цеглинка», «напівсфера», «ходулі» тощо. Це дозволяє посилювати і варіювати тактильними та кінестетичними подразненнями, які йдуть від кистей у відповідні моторні зони головного мозку, тим самим стимулюючи його.

Ефективність використання тренажера «Ступалки – ЛОГОС» перевірялась доктором педагогічних наук, професором кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету Єфименком М. М. протягом багатьох років педагогічних спостережень, а також в спеціально організованому двохрічному (2017 – 2019 р.р.) формувальному педагогічному експерименті, в якому взяли участь десять закладів дошкільної освіти. Загальна кількість учасників експерименту сягала біля 500 дітей. За підсумками проведеного експерименту аналізувалась динаміка покращення фізичного розвитку (стану кистьових функцій), мовленнєвого розвитку та пізнавального розвитку дітей. За всіма показниками у дітей з експериментальних груп (де активно використовувались тренажери «Ступалки – ЛОГОС») мовленнєвий розвиток покращився в значно більшому ступені, ніж в контрольних групах.

В розвитково-корекційний комплект «Ступалки – ЛОГОС» входять естетичний пластиковий бокс, в якому компактно розташовані дві універсальні

платформи для тренажера; подвійний комплект ручок різної форми (наведений вище); подвійний комплект опорних поверхонь різної форми (наведений вище); монтажні гвинти з гайками та пам'ятка-інструкція щодо використання тренажера з відповідними авторськими методичними рекомендаціями.

Література

1. Доман Г. Как сделать ребенка физически совершенным / Г. Доман, Д. Доман, Б. Хаги. Москва : Аквариум, 2000. 336 с.
2. Ефименко Н. Н. Коррекция нарушений речевого развития в «Театре физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста» / Н. Н. Ефименко, Т. Н. Измайлова. Таганрог, изд-во «Центр развития личности». 2007. 48 с.
3. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности). Москва : Педагогика, 1973. 144 с.
4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 224 с.

Ільченко О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ОСОБЛИВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОТРЕБИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Проблема комунікації дітей із мовленнєвими порушеннями у ранньому, дошкільному та шкільному віці – одна з найважливіших проблем останніх років (Н. Базима, А. Богущ, О. Кононко, І. Омельченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, М. Шеремет). Актуальність проблеми визначається новими сучасними підходами до організації навчального процесу дітей із порушеннями мовлення.

Більш сучасним і продуктивним підходом є функціональний, у якому відбір лексичних груп слів, граматичних конструкцій і фонетики тісно пов'язані з певною ситуацією, тобто передбачається підпорядкованість відбору мовного матеріалу завданням спілкування. Спочатку, особливо з дітьми молодшого віку, відбирається мінімальний набір мовних явищ, що максимально відпрацьовується у різноманітних комунікативних ситуаціях. Потім ознайомлення з мовними явищами розширюється та поглиблюється.

Ключовою основою оновлення сучасної освіти є компетентнісний підхід. Цей підхід акцентує увагу на результати освіти. Як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність дитини ефективно діяти у різних проблемних ситуаціях.

Одна з найважливіших компетенцій – комунікативна, оскільки нормою стає життя в умовах, що постійно змінюються, що вимагає вміння вирішувати регулярно виникаючі нові, нестандартні проблеми; вміння жити за умов полікультурного суспільства. Це створює підвищені вимоги до комунікаційної взаємодії та співробітництва.

Виникає необхідність виділити новий діагностичний параметр, що істотно впливає на варіативність навчання і вибір варіанта стандарту – особливі освітні потреби дитини з тим чи іншим мовленнєвим порушенням. Особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних та потенційних можливостей.

Головною особливою освітньою потребою дітей із порушеннями мовлення можна назвати формування мовленнєвої комунікації. У її порушенні можуть виявлятися різні механізми. Відомо, що мовленнєве спілкування відбувається успішно при виконанні розумових, мовленнєвих операцій, певних емоційних зусиль. Це з володінням регуляторними механізмами, довільною увагою, гнучкістю перемикачів та іншими властивостями психіки. У дітей із заїканням мовленнєве спілкування страждає внаслідок конституційної нестійкості нервових процесів, підвищеної імпульсивності мовленнєвої поведінки при наростанні складності комунікативної діяльності, виникненні непосильної емоційної напруги у момент спілкування, що призводить до розладів плавності розмовного мовлення; смислова програма висловлювання, зазвичай, сформована. У дітей із ЗНМ інші механізми порушення мовленнєвої комунікації. У них не сформована структурно-семантична програма висловлювання, спостерігається обмеженість, недоречність, спотвореність у підборі та використанні мовних засобів, що перешкоджає ефективній мовній взаємодії.

В онтогенезі протягом перших 7 років життя послідовно виникають і змінюють один одного ситуативно-особистісне (до 1 року), ситуативно-ділове (1-3 роки), позаситуативно-пізнавальне (3-5 років), позаситуативно-особистісне (4-6) років) форми спілкування дітей та дорослих. Дошкільники, які мають норму мовленнєвого розвитку, до 6-7 років володіють основними комунікативними стратегіями, що діють у спілкуванні дорослих.

Мовленнєва комунікація дошкільнят з порушеннями мовлення має характерні особливості: помітне зниження потреби у спілкуванні, ізолюваність від групи однолітків, нижча, ніж у нормі, здатність отримувати інформацію з спілкування, націленість на процес говоріння не враховуючи інтересів партнера. Відзначається розрив між знаннями, мовними вміннями дітей, які вони отримують у процесі занять, та здатністю їх застосовувати у спонтанній комунікативно-мовленнєвій ситуації. Багато дітей не можуть вступити у мовленнєвий контакт, не знають, як його підтримувати та своєчасно завершити. Низький рівень мовленнєвої комунікації багато в чому визначає занижену самооцінку, що надалі знижує шкільну адаптацію, успішність навчання, соціальну активність.

У школі виникає дилема: рівень мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями мовлення підвищується, він стає достатнім для соціалізації, а комунікативно-мовленнєві вміння залишаються на низькому рівні. У початкових класах діти з недорозвиненням мовлення часто не зацікавлені у вербальному контакті, її підтримці, розвитку. Їх типова обмежена мовленнєва практика і низька комунікативна активність.

На основному рівні освіти у дітей, які мають норму розвитку, комунікативна діяльність є провідною. Однак у школярів із недорозвиненням мовлення відзначаються серйозні проблеми. Вони часто не враховують різні погляди співрозмовників, не прагнуть співпраці. У цих дітей обмежений набір комунікативно-мовленнєвих стратегій та тактик спілкування, передачі інформації; проблеми вибору точних і доречних мовленнєвих засобів спілкування. Учні не вміють чітко формулювати власну думку та позицію, домовлятися та приходити до спільної думки у спільній діяльності, у тому числі у конфліктній ситуації; не можуть ставити питання, контролювати себе та партнера, адекватно використовувати лінгвістичні та паралінгвістичні засоби для вирішення різних комунікативних завдань. Їм складно будувати монологічний вислів, продуктивний діалог.

Низький рівень комунікативної компетенції багато в чому визначає неуспішність навчання дітей із порушеннями мовлення, їхню занижену самооцінку. Це породжує високу мовленнєву тривожність, поведінкові проблеми, низьку шкільну мотивацію.

Перелічені проблеми визначають особливі освітні потреби школярів із порушеннями мовлення, які у спеціальних методах виявлення та формування взаємодії з учителем і однолітками, ефективного мовленнєвого спілкування із нею, вибору найоптимальніших способів вирішення освітніх завдань.

На кожному рівні навчання комунікативні вміння мають удосконалюватись порівняно з попереднім рівнем освіти, ставати більш усвідомленими та різноманітними. Індикатор сформованості особливих освітніх потреб школярів – стан комунікативних універсальних навчальних дій, що становлять основу аналітико-синтетичної та мовленнєвої діяльності та тісно пов'язані з їх особистісним розвитком, самовизначенням. Освоєні комунікативні універсальні навчальні дії забезпечують оволодіння ключовими компетенціями.

Формування комунікативних універсальних навчальних дій дітей з порушеннями мовлення доцільно здійснювати на основі завдань, систематизованих у три блоки.

1. Формування комунікації як взаємодії – розуміння дітьми варіативності мовленнєвих дій, різних позицій та поглядів на предмет, ситуацію; розуміння відносності оцінок та облік різних думок, повага до іншої точки зору; вміння аргументувати свою позицію.

2. Формування комунікації як співробітництва – продуктивної спільної діяльності дітей щодо реалізації задуму; умінь домовлятися, приходити до спільного рішення, переконувати одне одного, аргументувати свої пропозиції тощо; взаємного контролю та взаємодопомоги у процесі виконання діяльності; емоційному ставленню до спільної діяльності.

3. Формування мовленнєвої комунікації – умінь слухати співрозмовника і вести діалог, ставити питання залежно від ситуації спілкування, викладати свою думку, аргументувати свою точку зору та оцінку подій, усвідомлено використовувати мовленнєві та немовленнєві засоби відповідно до завдання комунікації, для вираження своїх почуттів, думок і потреб.

Ступінь складності комунікативно-мовленнєвих завдань та самостійності їх виконання поступово зростає.

При плануванні змісту роботи важливо враховувати: етапи розгортання комунікативного акту; структуру комунікативного акту, комунікативна ситуація, комунікативні тактики; організаційні форми спілкування; спілкування на різних рівнях; вид спілкування.

Основними показниками сформованості комунікативних умінь є: прояв усвідомленого інтересу спілкування; активність, самостійність дітей під час вирішення комунікативних завдань; вміння надати допомогу партнеру зі спілкування та прислухатися до поради; критичне ставлення до результатів спілкування, правильне оцінювання індивідуально внеску.

На закінчення слід наголосити, що формування комунікативної компетенції дітей – це системна поетапна корекційно-розвивальна та навчальна робота. Весь процес навчання дітей із порушеннями мовлення повинен мати чітку комунікативну спрямованість. Важливо, щоб засвоєння дітьми мовної системи проходило у безпосередньому спілкуванні, у творчому використанні різноманітних мовленнєвих дій у вже знайомих та нових ситуаціях, у різних видах діяльності. А це можливо за умови рефлексії педагога та його професійного самовдосконалення.

Література

1. Баранець І. В. Методичні основи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 4. С. 39–45.
2. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 152 с.
3. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі: навч.-метод. посіб. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.

Замрозович-Шадріна Світлана Романівна,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри початкової освіти
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У сучасному суспільстві в умовах інформатизації, глобалізації, створення нових інформаційних технологій і ресурсів відбувається значне обмеження та зниження рухової активності. Тому актуальним є розвиток педагогічних інновацій фізкультурно-оздоровчому напрямі освітніх закладів і шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності школярів не тільки шкільних, але й позашкільних навчальних закладів.

Здоров'язбережувальна компетентність передбачає вміння вирішувати завдання практичного характеру щодо збереження власного здоров'я, а ідеал

здоров'я особистість розуміє як важливу та необхідну умову відтворення і розвитку нації. Серед життєвих компетентностей особистості, що спрямовані на формування здорового способу життя виокремлюють ті, які сприяють фізичному, соціальному, духовному і психічному здоров'ю [1; 3]. Як відомо, види здоров'я взаємопов'язані та взаємообумовлені. Так, погіршення фізичного здоров'я негативно впливатиме на стан психологічного, а дисбаланс у духовному чи моральному здоров'ї в свою чергу відіб'ється на соціальному здоров'ї.

Формування здоров'язбережувальної компетентності школярів позашкільних навчальних закладів відбувається в гуртках фізкультурно-спортивного й оздоровчого напрямів позашкільної освіти [5]. У Законі України про Про позашкільну освіту (ст. 15) вказано, що фізкультурно-спортивний або спортивний напрям позашкільної освіти забезпечує розвиток фізичних здібностей вихованців, учнів і слухачів. Як правило, це гуртки за видами спорту. Оздоровчий напрям позашкільної освіти передбачає забезпечення всіх необхідних умов для змістовного відпочинку, а також оволодіння вихованцями, учнями і слухачами знаннями про здоровий спосіб життя. У формуванні здоров'язбережувальної компетентності в позашкільній освіті необхідно враховувати взаємозв'язок навчання та виховання, адже навчання призводить до виховання і навпаки – виховання навчає впродовж життя [2, с. 116]. Щодо впровадження інноваційних оздоровчих підходів у навчально-виховний процес, то позашкільні навчальні заклади мають більше можливостей, адже використовують у своїй роботі особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підхід, форми та методи навчання, які сприяють розвитку інтересів кожної особистості, допомагають сформувати стійку соціально-психологічну установку на активні заняття з фізичного виховання та здійснюють виховний вплив.

Серед важливих проблем формування здоров'язбережувальної компетентності у школярів є впровадження інноваційного програмного забезпечення у фізкультурно-спортивних і оздоровчих гуртках, в яких переважає спортивна, а не оздоровча складова, якісна освіта вихованців, спрямована на збереження та зміцнення стану їхнього здоров'я, а також використання здоров'язбережувальних технологій для покращення стану здоров'я учнів. За змістом виокремлюють гуртки валеології, загальної підготовки, оздоровчої та коригуючої гімнастики.

На жаль, в Україні із 245 позашкільних навчальних закладів 48 ПНЗ не мають фізкультурно-спортивних та оздоровчих гуртків, що становить біля 20 % від загальної кількості позашкільних навчальних закладів. В Україні тільки 3,2 до 8,1 % від загальної кількості гуртків різних напрямів становлять гуртки фізкультурно-спортивного спрямування, а 0,5 до 2,8 % - гуртки оздоровчого напрямку. У переважній більшості областей ця цифра коливається в середньому в межах 0,3–0,9 %, тобто в комплексному позашкільному навчальному закладі один гурток. У м. Києві 2,8 % гуртків оздоровчого напрямку, найбільше в Україні, адже у ПНЗ забезпечені повним матеріально-технічним оснащенням, відповідним кадровим забезпеченням, із фізичного виховання впроваджуються

інноваційні педагогічні проекти, часто проводяться спортивно-масові заходи [4, с. 78].

Для гуртків фізкультурно-спортивного напрямку розроблені адаптовані навчальні програми за видами спорту для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, а якщо таких немає, то вони працюють за навчальними програмами. Програми, які були затверджені та рекомендовані для використання більш ніж 10 років назад, діють по сьогоднішній день. Зокрема, навчальна програма для гуртків зі спортивного, пішохідного, велосипедного, водного, гірського, лижного туризму була затверджена та рекомендована ще в 1996 р., для спортивних секцій із баскетболу і художньої гімнастики вступила в дію 1999 р. Із врахуванням сьогоднішніх умов і вимог були побудовані програми з волейболу та футболу (2003 р.), боксу (2004 р.), легкої атлетики (2007 р.), спортивного орієнтування (2008 р.), кікбоксингу (2010 р.). За типовими й адаптованими навчальними програмами побудована робота гуртків оздоровчого спрямування. Тому питання забезпечення педагогів позашкільних навчальних закладів сучасними навчальними програмами і методичними розробками залишається відкритим та вимагає термінового вирішення.

В областях гуртків оздоровчого спрямування досить мало. У Києві діють зразкові позашкільні навчальні заклади, серед них Дитячий оздоровчо-екологічний центр Оболонського району та Центр творчості дітей та юнацтва Деснянського району, де діють різні гуртки оздоровчого спрямування, які працюють за адаптованими навчальними програмами, зокрема, гуртки коригуючої та оздоровчої гімнастика, оздоровчої хореографії, а також комплексні оздоровчі програми – Шляхи соціалізації дітей та молоді з особливими потребами, Літня школа радості і здоров'я, оздоровчо-екологічний лекторій – Створи себе і красу навколо себе та інші. У них школярі отримують теоретичні знання про здоровий спосіб життя, набувають і закріплюють практичні вміння та навички збереження власного здоров'я, формується гігієнічна культура особистості та здоров'язбережувальна компетентність, тобто відбувається оздоровлення всього організму вихованців.

Отже, необхідно розвивати та розширювати гурткову фізкультурно-спортивну та оздоровчу роботу комплексних позашкільних навчальних закладів, адже вона є актуальною на часі та користується попитом серед школярів та їхніх батьків.

Література

1. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України. Основи здоров'я та фізична культура. 2008. № 11–12. С. 6–7.
2. Ібрагімов М. Екзистенція спорту і фізичного виховання в новій діалектико-пантеїстичній методології. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2011. № 2. С. 114–120.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
4. Освіта Києва: стан та перспективи. Здобутки столичної освіти за 2011 рік. Перспективи розвитку на 2012 рік : наук.-метод. збірник / за загал. ред. С. І. Бабінець, В. З. Горюнової. Київ: Гранд – ЕКСПО, 2012. 80 с.
5. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 №1841–III [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.

Заярнюк О.В.

кандидат економічних наук, доцент

Центральноукраїнський національний технічний університет

м. Кропивницький

КОМАНДНА КУЛЬТУРА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасному сьогоднішньому питанні інклюзивності та різноманітності стають все більш актуальними та важливими критеріями оцінки розвитку суспільства, тому розвиток інклюзивного освітнього середовища є запорукою успішності інклюзивного українського соціуму, економіки та євроінтеграції. Велику роль у підвищенні ефективності роботи з цими питаннями належить командній культурі освітнього закладу, адже кожен педагог зі своїм особистісним та професійно-творчим потенціалом є найдорожчим активом закладу освіти та визначальним фактором його успіху.

Питання інклюзії в освіті та суспільстві вивчали, зокрема, такі українські науковці: Т. Качалова, А. Колупаєва, О. Таранченко та інші [1, 2]. Різні аспекти дослідження організаційної та корпоративної культури вивчали багато українських дослідників (М. Копитко, Н. Михаліцька, М. Верескля, І. Терон [3, 4] та інші). Проте не вирішеною раніше проблемою залишається важливість формування та розвитку командної культури в системі інклюзивного середовища закладу освіти.

Компанія Deloitte у 2021 році провела опитування стосовно інклюзивності та дискримінації і виявила, що близько 71% співробітників компаній у світі надають перевагу інклюзивному середовищу, стверджуючи, що різноманітне та інклюзивне середовище на робочому місці є запорукою їхньої лояльності до роботодавця. Ще один факт: працівники визнають, що, коли вони можуть дозволити собі бути собою на робочому місці, то у 4,4 рази з більшою імовірністю вони демонструватимуть краще виконання своєї роботи [5].

Отже, все більше людей хочуть працювати в компаніях, які є соціально відповідальними та інклюзивними. Освіта – безумовно, соціально значуща справа, а інклюзія – високо значущий напрям соціального розвитку, тому, вчителі, дотичні до інклюзивної освіти разом зі своїми освітніми закладами змінюють ситуацію в суспільстві, в країні чи навіть у світі на краще.

Інклюзивне освітнє середовище в Україні під час війни обтяжене безпрецедентними за складністю обставинами і вимагає пошуку нових підходів до його трансформації. Відчуття страху через щоденні повітряні тривоги, вибухи, вимушене переселення та необхідність жити і навчатися у нових обставинах з новими людьми негативно впливають на здоров'я учнів, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами. Це своєю чергою викликає необхідність набуття педагогами нового комплексу знань для вирішення завдань інклюзивної освіти.

Власні дослідження та вивчення наукової літератури [1, 2] дозволяють нам стверджувати, що інклюзивна компетентність вчителя формується і

застосовується більш ефективно за умов існування сприятливої командної культури в закладі освіти.

Командна культура закладу освіти, як система цінностей, переконань, норм поведінки – це невидимий ключовий принцип, який визначає, як працює колектив педагогів, як побудовані стосунки і канали спілкування у команді та як відбувається взаємодія із зовнішнім середовищем. Командна культура, з нашої точки зору, – унікальна для кожного закладу освіти і є особливою в інклюзивному освітньому закладі. Цінності, створені всередині команди педагогів закладу інклюзивної освіти визначають, що можна, а що ні, що може і має зробити педагогічна команда для створення максимально сприятливого інклюзивного середовища для всіх його учасників без винятку. Пріоритетними цінностями інклюзивного освітнього закладу є цінність кожного учня (учениці), шанобливе ставлення до різноманітності, командна співпраця. Важлива роль при цьому належить лідеру (керівнику освітнього закладу).

По-перше, керівнику закладу важливо добре знати свою команду і докласти зусиль, щоб згуртувати її. При цьому потрібно пізнати кожного вчителя в команді як особистість, а не лише як «ресурс». Завдання керівника – зрозуміти сильні сторони кожного педагога в контексті інклюзивної освіти, знати, що мотивує його, які умови розкривають його найкращі якості на роботі – і де він більш компетентний та впевнений в своїх силах. Корисно також регулярно обговорювати, що допомагає вчителям в колективі тримати баланс, і сприяти підтриманню цього балансу спілкуванням та навчанням. Стиль керівництва відповідно до кожного педагога потрібно коригувати з урахуванням зазначених особливостей. Варто планувати регулярні зустрічі із кожним педагогом для того, щоб обговорити такі питання, а також те, які актуальні завдання розвитку інклюзії потрібно виконати вже сьогодні. З нашого погляду, під час війни керівнику закладу освіти важливо навчити свою команду після вирішення базових питань безпеки, продуктивно виконувати щоденні звичайні, а потім – більш складні, креативні задачі розвитку інклюзії.

По-друге, побудова довіри з колективом вчителів (і всередині нього) також є важливим завданням керівника закладу інклюзивної освіти. У командах із високим рівнем довіри педагоги можуть без страху звинувачень в некомпетентності з боку колег визнавати власні помилки, усвідомлювати і відкрито говорити про свої слабкі місця, просити про допомогу колег, обмінюватися інформацією про новинки інклюзивного навчання, поширювати дієві практики. Звісно, формування таких відносин спершу моделюється керівником інклюзивного закладу, а потім вже демонструється командою.

По-третє, позитивна синергія команди дозволяє педагогам якомога повніше розкритися в роботі з урахуванням свого унікального професійного досвіду інклюзії, поглядів, талантів і стилю спілкування. Використовуючи сильні сторони кожного учасника команди і надаючи їм можливість вчитися один в одного, команда зможе досягти набагато більше разом, ніж кожен педагог окремо. Коли команда закладу інклюзивної освіти застосовує в роботі свої сильні сторони (і усвідомлює свої відмінності), вона є більш залученою, що допомагає членам команди захиститися від вигорання. В цьому аспекті важливо

також адаптувати практики інклюзивного навчання у бік більшої релевантної, ефективності та комфортності в нинішніх умовах (до прикладу, включити вправи для пошуку особистого ресурсу в план проведення уроку).

Одним з інструментів для розкриття сильних сторін команди закладу освіти і кожного її учасника, є модель розвитку «золота середина», яка дає педагогам змогу, ніби з боку, поглянути на ті активності, які їм подобаються і в яких вони найбільш успішні, та оцінити їх.

Таким чином, у сучасних умовах є безумовною доцільність спеціальної підготовки кожного педагога, який приходить працювати в інклюзивний заклад освіти, ознайомлення його з особливостями командної культури, його роллю в команді. Кожен заклад інклюзивної освіти є унікальним, і тому розуміння особливостей командної культури кожним членом педагогічного колективу сприятиме його дієвій адаптації, життєстійкості та продуктивній роботі. Це усвідомлення, крім іншого, сприятиме також окресленню пріоритетів і певних обмежень у діяльності педагогів, що зумовлені типом командної культури. Отже, розвиток командної культури педагогів є обов'язковою умовою їх професійної діяльності в освітньому інклюзивному середовищі, що функціонує в режимі ефективного розвитку. Командна культура педагогів впливає на формування позитивного інклюзивного середовища освітнього закладу, створює високі освітні можливості для учнів і педагогів, підтримує співпрацю вчителів, заохочує продуктивні інклюзивні педагогічні ініціативи й мотивовану готовність до інноваційних експериментів задля розвитку інклюзії.

Література

1. Качалова Т.В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки. Ніжин* : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 3. С. 35-44.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Копитко, М., Михаліцька, Н., & Верескля, М. (2021). Корпоративна культура як стратегічний напрям управління підприємством в умовах сучасних викликів. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (2 (62), 92-99. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-62-92-99>.
4. Терон І.В. Корпоративна культура в механізмах регулювання соціально-трудових відносин. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2015. № 6. С. 739–745. URL: <http://global-national.in.ua/archive/6-2015/131.pdf>.
5. У скільки нам обходиться дискримінація та відсутність інклюзивності. URL: <https://www2.deloitte.com/ua/uk/pages/press-room/deloitte-press/2021/discrimination-and-lack-of-inclusiveness.html>

Казачінер О.С.,

доктор педагогічних наук, професор,

Бойчук Ю.Д.,

доктор педагогічних наук, професор,

Галій А.І.,

ОСНОВНІ АСПЕКТИ РОБОТИ НЕЙРОПСИХОЛОГА З ДИТИНОЮ ІЗ ПОРУШЕНИМ РОЗВИТКОМ

Дитяча нейропсихологія – це один із напрямів сучасної науки, яка вивчає вищу організацію психічних процесів, що відбуваються у структурі головного мозку. Основним предметом досліджень є особливості формування ЦНС дитини, а також вплив на її особистісні якості, інтелектуальні здібності та життєві навички.

Дитячий нейропсихолог працює з дитиною від 0 до 12 років. Зрілість психічних функцій, які він буде оцінювати та аналізувати, залежить від віку дитини. Наприклад, до 7 років дитячий мозок активно росте через рух. А рухова сфера тягне за собою більш складні функції психіки – мислення, мовлення, високо координованої діяльності (наприклад, курсивного письма).

Таким чином, нейропсихолог у нашій країні наразі є одним із найбільш затребуваних фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку. Це зумовлено також появою значної кількості навчальних, психологічних, поведінкових проблем дітей, викликаних спочатку світовою пандемією COVID-19, а потім – масштабною війною в Україні (наприклад, вимушене навчання в онлайн-режимі, труднощі у навчанні, обмеженість можливостей спілкування з іншими дітьми та дорослими, необхідність жити не вдома, навчатися в іншій школі, необхідність вивчати іншу мову під час перебування за кордоном тощо) [1, 68].

Фундаментальний підхід до висвітлення ключових аспектів науки нейропсихології висвітлено в наукових працях Т.Візель, О.Лурія, А.Циганок, О.Чабан [2], О.Чупрікової [3] та інших учених. Проте багато запитань щодо основних підходів до роботи нейропсихолога з дітьми із порушеним розвитком залишаються відкритими й донині.

Особливого значення набуває такий важливий аспект, як компетенції фахівців-нейропсихологів. Зокрема, у практиці дитячого нейропсихолога зустрічалися батьки, які вважають, що якщо фахівець працює з дітьми, які мають порушення у розвитку, значить він має право і діагноз поставити, і лікування призначити. Адже вони помиляються, і завдання нейропсихолога полягає у поясненні рамок своєї компетенції, щоб не допустити нерозуміння.

Так, до дитячого нейропсихолога звертаються:

Якщо немає діагнозу, але є прояви, які турбують батьків:

- Розвиток дитини: чи він нормальний або відхиляється від норми?
- Проблеми повсякденного функціонування: дитина не справляється з вимогами, які висуває довкілля (академічними, соціальними, повсякденними). Батьків часто турбують ті чи інші прояви, які можуть заважати навіть життю всієї родини. Коли перешкоди стають суттєвими, батьки намагаються з'ясувати, що відбувається з дитиною. Батьки йдуть до нейропсихолога, тому що

розуміють, що проблеми пов'язані з розвитком нервової системи дитини, і основне завдання фахівця у цьому випадку – розібратися, що відбувається.

- Проблеми у поведінці або навчанні, з якими батьки (або вчителі) не можуть впоратися самотійно.

Кінцева мета нейропсихологічної діагностики та аналізу – перейти від розуміння того, що відбувається до побудови адекватної стратегії допомоги, роз'яснити, для чого ми пропонуємо ті чи інші методи, як вони можуть допомогти і що потрібно від батьків.

Важливий момент, який нейропсихолог повинен врахувати (тут він працює швидше як психолог): чи має сім'я ресурс, щоб виконувати рекомендації фахівця? Це питання потребує окремої роботи. Тому нейропсихологічна консультація різнопланова і багатогранна – ми намагаємося врахувати багато різних факторів, що впливають на ситуацію.

Крім того, до дитячого нейропсихолога звертаються, якщо є діагноз. У цих випадках причина звернення – пошук методів корекції стану дитини або її реабілітації у зв'язку з відсутністю зрозумілих альтернатив або через низьку ефективність вже випробуваних методів. Найчастіше йдеться про діагноз із групи «Розлади нервово-психічного розвитку»:

1. Розлад аутистичного спектру (РАС), який стає все різноманітнішим. Фахівці відзначають, що справжній аутизм зараз зустрічається приблизно в 15% випадків, решта – атиповий аутизм або аутизм, який розвинувся внаслідок інших причин (психічних розладів, розладів органічного походження та ін.). Ця різноманітність ускладнює роботу, оскільки всі діти з РАС різні.

2. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДВГ). Виникає дедалі більше протиріч та відомостей у тому, що це певна загальна група з різними випадками розладів різного походження та причин. Зовнішні прояви можуть бути дуже схожими, тому робота фахівця стає філігранною: за СДВГ може бути багато типів розладу, і нам важливо зрозуміти, який саме варіант ми спостерігаємо. За різних причин ми запропонуємо різні стратегії допомоги.

Якщо працювати тільки з поведінкою, не враховуючи причини розладів, ми отримаємо ситуацію, в якій зможемо вирішити окремі проблеми, але виникнуть інші. Тут роль нейропсихолога у тому, щоб розібратися з істинною картиною пізнавальних дефіцитів.

3. Розлад розвитку мови. Цих розладів дуже багато, методи корекції також можуть бути різними. Важливо розуміти, розлад якихось інших пізнавальних функцій супроводжує порушення мови, заважає їй розвиватися.

4. Розлад координації рухів (різноманітне коло розладів).

5. Специфічне розлад навчання (дислексія, дисграфія, дискалькулія). Усередині кожного підтипу знаходиться безліч різних варіантів.

6. Розлад інтелектуального розвитку. Цих запитів менше, т.к. порушення виявляють у ранньому віці. Але іноді таких дітей призводять до нейропсихолога, і одне з його завдань – зуміти виявити ці випадки та направити їх у потрібному напрямку, щоб батьки не гаяли, не витрачали його на зайві кроки, які не приведуть до результату. Тут нейропсихологу слід розуміти межі своїх можливостей.

Також можна зустріти пацієнтів, які перенесли черепно-мозкову травму різного генезу або мають інші неврологічні діагнози (наприклад, дитячий церебральний параліч (ДЦП), порушення слуху та ін.).

Іноді до нейропсихолога звертаються з психічними порушеннями, і одне із завдань фахівця – зрозуміти, що відбувається: чому дитину з психіатричним діагнозом призвели до нейропсихолога?

Тут потрібно виявити реальні причини звернення і зрозуміти, наскільки ми можемо і маємо право допомогти дитині методами, які використовуємо в нашій практиці, або перенаправити батьків до інших фахівців.

Також зустрічаються запити на пошук методів корекції дитини, її реабілітацію (батьки не знають, що можна зробити, чи методи виявилися неефективними). Тому важливо знати, які методи є де цим займаються, чи є у цих методів науково-доказова база і чи може саме нейропсихолог бути ефективним у даному випадку.

Система ранньої корекційної допомоги дітям з різними відхиленнями зазнала суттєвих змін (не завжди позитивних). Тому на консультації у приватного спеціаліста та у співробітника центру психолого-педагогічного супроводу ймовірність зустріти різноманітні порушення вища, ніж у спеціаліста, який працює у спеціалізованій установі.

Звернутися до такого фахівця можуть у двох випадках:

1) у дитини немає діагнозу, зате є занепокоєння батьків щодо розвитку дитини, у зв'язку з проблемами його повсякденного функціонування або проблемами в поведінці / навчанні, з якими батьки (або вчителі) не можуть впоратися самотійно.

У цих випадках мета тих, хто звернувся, – отримати ясну картину того, що відбувається з дитиною, і рекомендації для покращення ситуації.

2) у дитини є діагноз із групи «Розлади нервово-психічного розвитку», наприклад, РАС, СДВГ, розлад розвитку мовлення, дислексія, дисграфія, дискалькулія та інші.

У цих ситуаціях причина звернення – пошук методів корекції стану дитини або її реабілітації у зв'язку з відсутністю зрозумілих альтернатив або через низьку ефективність уже випробуваних методів.

Насамперед дитячий нейропсихолог повинен поставити собі запитання: «З чим я маю справу? »

Відповідаючи на нього, фахівець повинен зрозуміти, у чому полягає запит батьків, чому звернулися саме до нього, що клієнт очікує від консультації та що знає про діяльність нейропсихолога.

На цьому етапі вже починає вимальовуватися картина того, що відбувається з дитиною. Для уточнення нейропсихолог може поставити батькам такі питання:

Що саме відбувається з дитиною?

У яких ситуаціях це відбувається з дитиною?

Наскільки це заважає її повсякденному функціонуванню?

Як давно це відбувається з дитиною?

Чи було щось, що передувало початку виникнення проблем?

Яким нині є її стан?

Відповіді допоможуть зрозуміти, чи має відношення дана ситуація до розвитку, що відхиляється, чи ні.

Далі постає інше питання: Що потрібно з усім цим робити?

У першу чергу, нейропсихолог повинен оцінити, чи достатньо йому наданої інформації, чи знадобляться висновки суміжних фахівців.

Після цієї оцінки здійснюється формулювання гіпотези, а також розробка тактики та стратегії при побудові корекційного маршруту.

Таким чином, з усього сказаного вище можна дійти висновку про те, що батьки дитини з порушеним розвитком звернутися можуть до дитячого нейропсихолога у двох випадках:

1) у дитини немає діагнозу, зате є занепокоєння батьків щодо розвитку дитини, у зв'язку з проблемами його повсякденного функціонування або проблемами в поведінці / навчанні, з якими батьки (або вчителі) не можуть впоратися самотійно. У цих випадках мета тих, хто звернувся, – отримати ясну картину того, що відбувається з дитиною, і рекомендації для покращення ситуації.

2) у дитини є діагноз із групи «Розлади нервово-психічного розвитку», наприклад, РАС, СДВГ, розлад розвитку мовлення, дислексія, дисграфія, дискалькулія та інші. У цих ситуаціях причина звернення – пошук методів корекції стану дитини або її реабілітації у зв'язку з відсутністю зрозумілих альтернатив або через низьку ефективність уже випробуваних методів.

Це дає можливість формулювання гіпотези, а також розробки тактики та стратегії при побудові корекційного маршруту роботи з дитиною з ООП.

Література

1. Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д., Галій А.І. Ключові аспекти професійної підготовки фахівців за напрямом «Нейропсихологія» у закладах вищої освіти. Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я: Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 17 листопада 2022 р.) : матеріали і тези доповідей / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [та ін.] ; [редкол.: О. В. Бацилева (голов. ред.) та ін.]. – Київ. 2022. – С. 68-72.
2. Чабан О.С. Нейропсихологія (лекції та додатковий матеріал курсу): навч. посіб. для студ. мед. вузів III-IV рівнів акредитації, та практичних лікарів-психіатрів і невропатологів. Т.:ТДМУ «Укрмедкнига», 2008. 92 с.
3. Чуприкова О.Г. Патопсихологічні і нейропсихологічні особливості епілепсії у дітей та підлітків: автореф. дис. ... канд. мед. наук : 19.00.04; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. Х., 2011. 20 с.

Качалова Т.В.

доцент, кандидат пед. наук, керівник

ННЦ розвитку інклюзивної освіти,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Бі Є

**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Процеси сучасної європейської інтеграції України тісно пов'язані зі змінами не лише системи національного законодавства в частині його адаптації до принципів та норм міжнародного і європейського права у сфері освіти, а й із докорінним переглядом самих основ забезпечення права на освіту молоді з особливими освітніми потребами.

На сьогодні інклюзивна вища освіта в Україні розвивається на основі новітніх принципів європейських програм і освітніх практик навчання та соціалізації молоді з особливими освітніми потребами, що сприяють успішній адаптації та соціальній інтеграції студентів.

Незважаючи на високу потребу в інклюзивній освіті молоді з особливими освітніми потребами, її реалізація відбувається з великими труднощами і на даний момент знаходиться на етапі наукових дискусій. На сьогодні ще повністю не сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково-обґрунтованих розробок і рекомендацій, що мали б забезпечити і регулювати організацію освітнього процесу студентів з особливими потребами в закладах вищої освіти України; не фінансується придбання спеціального обладнання для безбар'єрного пересування студентів з інвалідністю. У зв'язку з чим виникає потреба в розробленні та упровадженні освітніх програм підготовки фахівців з інклюзивної освіти та програми формування і розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, розробленні навчально-методичних комплексів із циклу предметів.

Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуальної та моральної свободи особистості студента, орієнтує на соціально значущі духовні цінності.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами. Наразі в Україні спостерігається тенденція активного включення в соціальне життя осіб з особливими освітніми потребами. Цьому сприяє законодавче закріплення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надає їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах. Інклюзивна форма освіти дозволяє студентам такої категорії навчатися у ЗВО, поряд з іншими студентами та створює оптимальні умови навчання.

Сьогодні не можна говорити про розвиток сучасної освіти без процесів реалізації інклюзії. Саме створення інклюзивного освітнього середовища є важливою умовою включення молоді з особливими потребами в освітній процес закладу вищої освіти. Це забезпечить адаптацію студентів до вимог системи вищої освіти та адаптацію системи до потреб таких осіб.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти у ЗВО обумовлена перш за все тим, що в Україні навчається близько 4% студентів з особливими потребами і проблема навчання та професійної реабілітації таких студентів потребує нових теоретичних і методологічних підходів та новітніх навчальних технологій.

Нині в Україні збільшилася кількість закладів вищої освіти, які забезпечують підготовку педагогів за спеціальністю «016. Спеціальна освіта», здійснюється перепідготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Проте, дослідження системи організації інклюзивного освіти в умовах закладів вищої освіти України, свідчать про:

- відсутність достатньої кількості підготовлених фахівців для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами;
- недостатній рівень інклюзивної компетентності викладацького складу;
- низький рівень супроводу студентів з обмеженнями життєдіяльності;
- недостатнє спеціальне обладнання аудиторій, тренінгових кімнат та облаштування безбар'єрного освітнього середовища закладу вищої освіти;
- недостатність залучення студентської аудиторії до супроводу студентів з особливими освітніми потребами;
- відсутність умов для творчого особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами.

Наявність вище визначених проблем актуалізують необхідність вивчення досвіду упровадження інклюзивного навчання в закладах вищої освіти як в Україні, так і в зарубіжному освітньому просторі.

Звернемось до досвіду інклюзивної освіти у закладах вищої освіти Болгарії та Греції, з якими Ніжинський державний університет імені М. Гоголя поєднає багаторічна співпраця.

На сучасному етапі інноваційного розвитку освіти в Болгарії серед пріоритетних завдань державної політики визначено якісно нові вимоги до особистості вчителя та реалізації його професійної діяльності в інклюзивній освіті. Одним із основних принципів державної освітньої політики в Болгарії є рівний доступ громадян до здобуття освіти, цілісність, багатокультурність, змінний і відкритий характер системи освіти, неподільний характер навчання й виховання. У зв'язку з цим виникає необхідність в якісній професійній підготовці фахівців інклюзивної освіти. Проте, як засвідчує аналіз практики професійної підготовки у вищій школі Болгарії, виникає нагальна потреба в розробці і реалізації освітніх програм з інклюзивної освіти, в наукових

дослідженнях цієї сфери та вивченні і узагальненні світового досвіду цієї галузі.

Одним із реалізаторів інклюзивної освіти є Пловдивський університет (University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”). В університеті за спеціальностями, що готують учителів, є обов’язковим викладання навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» згідно з Положенням про інклюзивну освіту Міністерства освіти і науки протягом мінімум 15 годин. У галузі інклюзивної освіти в університеті захищено 18 докторських дисертацій. Реалізуються проекти в рамках програм MES та Erasmus +.

При організації інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами (наразі їх 30 осіб) викладачі обов’язково вивчають загальні характеристики студентів, що навчаються за спеціальністю, навчають та оцінюють відповідно до індивідуальних особливостей студентів, які можуть використовувати допоміжні технології, такі як програмне забезпечення /розмовна книга /, програми доступності в Windows / PC, інтерактивні дошки тощо. Викладачі університету беруть участь у конференціях, круглих столах, вебінарах та майстер-класах з питань інклюзивної освіти [4].

В університеті проводяться кваліфікаційні курси як «Інклюзивна освіта для дітей та учнів з особливими освітніми потребами», стратегії STEM у школі, Адаптаційні навчальні програми, Робота з батьками учнів з сенсомоторними порушеннями, Сенсорна інтеграція, Інклюзивний клас, Інклюзивно освіта, Методики роботи з дітьми з порушеннями інтелекту, Методи роботи зі студентами з особливими вадами навчання, Універсальний дизайн для навчання з інклюзивною освітою, Стратегії та методи роботи зі студентами з гіперактивністю та дефіцитом уваги, Стратегії та методи роботи зі студентами з емоційними та поведінковими розладами, Асистентні технології для студентів, Соціальна компетентність викладачів в інклюзивній освіті, Інноваційні стратегії та передовий досвід роботи зі студентами з порушеннями спектру аутизму тощо.

Студенти педагогічних спеціальностей вивчають крім предмета «Інклюзивна освіта» такі предмети, як «Міжкультурна освіта», «Психологія дітей та студентів із сенсорними порушеннями», «Додаткова підтримка студентів із особливими потребами». Під час навчання в університеті студенти мають сучасну педагогічну практику та стажування в навчальних закладах, де реалізується процес інклюзивної освіти, а в групах / класах дитячих садків / шкіл є студенти з фокус-груп інклюзивна освіта: з психофізичними порушеннями, у групі ризику, із обдарованими, із серйозними та хронічними захворюваннями. В рамках цієї діяльності студенти здобувають знання, формують навички та формують позитивні цінності та ставлення до інклюзивної освіти [3].

Греція перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо дітей із обмеженнями життєдіяльності, стрімко активізується пошук способів і засобів удосконалення професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Проте, практика показує, що заклади вищої

освіти Греції мають потребу в розробці і реалізації нових освітніх програм професійної підготовки фахівців інклюзивної освіти.

Дослідження інклюзивної компетентності викладачів ЗВО засвідчують її низький рівень. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у здобутті ними спеціальних знань і розвитку необхідних навичок з метою удосконалення якості освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців інклюзивної освіти шляхом участі в міжнародних наукових зібраннях та спеціальних тренінгових програмах.

Звернемось до аналізу досвіду інклюзивного навчання в ЗВО Греції на прикладі Арістотелевського університету м. Салоніки (Aristotle University of Thessaloniki).

В Університеті Арістотеля інклюзивній освіті приділяється значна увага, вона є пріоритетним напрямком розвитку освітнього процесу. У виші визначені вразливі категорії, яким надається допомога у здобутті вищої освіти: студенти з обмеженими можливостями та хронічними захворюваннями, групи меншин, ЛГБТ тощо, які зіткнулися з проблемами, пов'язаними з навчанням. В університеті Арістотеля навчаються близько 1000 студентів з обмеженими можливостями та 270 студентів з уразливих груп [1].

З метою допомоги цим групам студентів в університеті працюють наступні служби:

- на рівні університету:
 - Комітет соціальної політики та охорони здоров'я;
 - Центр консультування та психологічної підтримки;
 - Комітет волонтерів;
- на педагогічному факультеті: Центр інклюзивної політики (орієнтований на групи студентів, які стикаються з перешкодами, що інтегруються в освітнє життя факультету та університету загалом).

Однією з головних цілей вищезгаданих комітетів та центрів є чутливість науковців та адміністративних працівників до труднощів, з якими стикаються ці студенти, та пошук рішень, які полегшать їхнє життя.

Отже, у результаті аналізу практики інклюзивної освіти у вищій школі можна зробити наступні висновки:

1. Інклюзивна освіта у ЗВО як в Україні, так і в Європі є пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти та перебуває на етапі активних наукових досліджень і упровадження в практику закладів вищої освіти.

2. Основні проблеми упровадження інклюзії в систему вищої освіти:
- не сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково-обґрунтованих розробок і рекомендацій, які регулюють і забезпечують організацію навчального процесу студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах України;
 - не вивчено проблеми і труднощі соціальної адаптації до вузівського середовища соціально дезадаптованих студентів;
 - в українських ЗВО не фінансується спеціальне обладнання для безбар'єрного пересування студентів з інвалідністю;

- існує нагальна потреба у розробленні і впровадженні освітніх програм підготовки фахівців інклюзивної освіти та програм формування і розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, розробленні навчально-методичних комплексів з циклу предметів інклюзивної освіти.

Література

1. Babalou, C., E., Kouimtzi, E.M., Bonti, E., & Kyritsis (2020) Greek adult population with Special Learning Disabilities: Epidemiology, demographics and gender differences. Hellenic Journal of Psychology, under publication
2. Chisholm, L.A. & Deliyanni-Kouimtzi, V. (Eds). (2014). Changing Landscapes of Childhood and Youth in Europe. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
3. Competency Based Education and Pedagogy of the 21st Century - 2019, National Conference on Perspectives and Challenges to Teacher Education in the 21st Century - 2019, How to Be Innovative in School
4. The role of the resource teacher for the implementation of inclusive education under the auspices of the Minister of Education and Science – 2018

Качалова Т.В.

доцент, кандидат пед. наук, керівник
ННЦ розвитку інклюзивної освіти,
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Дяков О.О.

здобувач вищої освіти спеціальності 011
Освітні; педагогічні науки
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

Мистецтво у всьому своєму різноманітті є важливою складовою всебічної освіти для повноцінного розвитку особистості. Сьогодні навички, цінності та поведінка, які пропагує мистецька освіта, є як ніколи, першорядними.

Незважаючи на різноманітні позитивні зміни в системі інклюзивного навчання в Україні, є потреба звернути увагу на вектори розвитку інклюзивної мистецької освіти: урегулювання нормативно-правового забезпечення освітніх послуг у сфері культури, створення умов для мистецького розвитку особистостей у різних видах діяльності (розумовій та духовно-емоційній); на підготовку достатньої кількості кваліфікованих педагогічних працівників різних видів мистецтв, які володітимуть методиками інклюзивного навчання.

Попри значні досягнення в галузі мистецької педагогіки проблеми організації інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами наразі вивчені недостатньо. Особливої уваги потребують питання, пов'язані із супроводом дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища.

Однією із актуальних проблем в інклюзивній мистецькій освіті є супровід дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі позашкільного закладу мистецького спрямування.

Проблемі роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема К. Бовкуш, В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Зарецького, О. Леханової, Н. Назарової, В. Поникарової, А. Шевцова, А. Шеманової та інших.

Питанням змісту та алгоритму впровадження процесу супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ОПП) опікувалися дослідники різних країн (С. Гайдукевич, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Н. Семаго, Д. Харві та ін.). Досвід зарубіжних країн знайшов втілення у методичних розробках українських фахівців, якими напрацьовано матеріали, що дають можливість ефективно готувати та підвищувати рівень компетентності фахівців з інклюзивного навчання (О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Софій та ін.).

Проблематика супроводу дітей з інвалідністю стала предметом досліджень і вітчизняних вчених-науковців: Гоцко Г.І., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В., Капська А.Й., Колупаєва А.А., Компанець Н., Луценко І.В., Коваль Л.В., Павленко В.В., Казакова О.І., Л.М., Миронова С.П., Мирошніченко Н.О., Платаш Л.Б. та інші.

Аналіз останніх досліджень визначеного напрямку свідчить про їх епізодичність та недостатність.

Метою статті є аналіз теоретичних підходів до визначення сутності і змісту поняття «супровід дітей з особливими освітніми потребами».

В Україні гарантується рівний доступ до освіти для кожної людини, які затверджені Конституцією та міжнародними договорами, ратифікованими в нашій країні та забезпечується нормативно-правовими актами у сфері освіти.

Початкову мистецьку освіту надають школи мистецтв, які діють на підставі чинного законодавства. Вона має бути доступною кожній дитині, яка виявила бажання або інтерес до оволодіння тим чи іншим видом мистецтва з урахуванням її здібностей та можливостей.

Мистецька освіта має довгострокові переваги для дітей:

- вивільняє різноманітні освітні потреби кожного учня і розвиває нові перспективи в подальшому житті;
- виховує толерантність і повагу до людського різноманіття;
- сприяє формуванню нових навичок і покращує результати вивчення інших дисциплін;
- виховує творчість і розкриває потенціал кожної особистості.

Для дітей з особливими освітніми потребами мистецтво є додатковою формою комунікації, розширює можливості інтеграції та включення в суспільство, розкриває творчі потенціали і можливості особистості. Для дітей зі складними порушеннями, інвалідністю мистецтво може використовуватись і як вид терапії.

Наразі впровадження інклюзивної освіти в мистецьких школах стає все більш актуальною і починає активно реалізовуватись. Після прийняття Міністерством культури та інформаційної політики України в 2020 році

Концепції упровадження інклюзивної освіти в мистецьких школах цей напрям розвитку освіти набув особливої пріоритетності та став активно розроблятися.

Інклюзивна мистецька освіта спрямована на рівний доступ усіх дітей до навчального процесу, забезпечення ефективного навчання дітей з особливими потребами в закладі мистецької освіти. Враховуючи професійну спрямованість мистецької освіти, питання інклюзії тісно пов'язане з можливостями подальшої самореалізації особистості як професійного митця. Основною метою інклюзивної освіти є якісні зміни в особистісному розвитку дітей. Таким чином, організація інклюзивної освіти базується на тому твердженні, що всі діти різні, а навчальні заклади та освітня система загалом мають «приспосовуватися» до індивідуальних потреб усіх учнів, особливо для дітей з вадами розвитку [1, с. 13].

Про зміст і алгоритм реалізації процесу супроводу дітей з особливими освітніми потребами опікувалися дослідники з різних країн (С. Гайдукевич, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Н. Семаго, Д. Харві та ін.). Досвід зарубіжних країн втілений у методичних розробках українських фахівців, які розробили матеріали, що дозволяють ефективно підготувати та підвищити рівень компетентності спеціалістів з інклюзивної освіти (О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Н.М. Софій та інші).

За визначенням Кобильченко В. В. психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами – це завжди тривалий, динамічний процес, цілісна діяльність психологічної служби навчального закладу, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів:

- систематичне спостереження за медико-психологічним та психолого-педагогічним статусом дитини в динаміці її психічного розвитку;
- створення оптимальних соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у суспільстві;
- систематична психологічна допомога дітям з психофізичними вадами у формі консультування, психокорекції, психологічного супроводу;
- систематична психологічна допомога батькам дітей з проблемами розвитку;
- організація життя дітей з особливими потребами в суспільстві з урахуванням їх розумових і фізичних можливостей [2].

З метою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають початкову мистецьку освіту в умовах інклюзивного середовища дитячої школи мистецтв відповідно Порядку організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти та на відміну від загальноосвітніх закладів, де психолого-педагогічний супровід реалізується міждисциплінарною командою психолого-педагогічного супроводу, його організація покладається на педагогів позашкільного закладу.

Психолого-педагогічний супровід - це комплексна система заходів щодо організації навчально-виховного процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку дитини з особливими освітніми потребами [5].

У процесі психолого-педагогічного супроводу вирішуються наступні завдання:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтересів, труднощів, освітні потреби на етапах створення, впровадження та моніторингу індивідуальної програми розвитку (ІПР);
- визначення напрямів психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, які можуть надаватися в межах навчального закладу на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;
- розробка індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;
- забезпечення методичного супроводу педагогічних працівників закладів освіти з питань організації інклюзивного навчання;
- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП у освітнє середовище;
- проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи в навчальному закладі серед педагогів, батьків та дітей з метою запобігання дискримінації та порушення прав дітей, формування доброзичливого та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Ці завдання супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в мистецьких школах не змінюються, але відповідно вирішуються не командою, а покладаються на педагогів, які проводять індивідуальні та групові заняття (гра на музичних інструментах, сольфеджіо, хоровий спів, малювання тощо).

Як специфічній технології, на думку О. Савицької, набуває особливого значення в ті вікові періоди, які пов'язані зі змінами в соціальному становищі, корекції способу життя та діяльності, а також у періоди кризового розвитку. Дослідниця вважає, що в ці періоди технологія психолого-педагогічної підтримки запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси, відкриває перспективи особистісного зростання [4, с. 354].

Також варто зауважити, що психолого-педагогічний супровід ототожнюється з такими методами та формами як вільне спілкування, дружба дорослого та дитини, їхній внутрішній настрій), а його зміст зводиться до допомоги дитині в адаптації дитини в освітньому закладі, налагодження добрих стосунків у сім'ї, побудови міжособистісних стосунків та комунікації [3].

Як висновок можна виділити особливості психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей:

- надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг;
- соціалізація дітей, розвиток їх самостійності та відповідних компетентностей;
- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку наявних знань, умінь і навички комунікативної діяльності;

- ставлення до дітей не лише як до об'єктів засвоєння знань та вмінь, а й як до суб'єктів спілкування, співпраці, співдружної діяльності, розширення ступенів її свободи, надання права на власний вибір у реалізації свого особливого соціального потенціалу, пізнавального, художнього, творчого, інтелектуального.

З урахуванням вищесказаного, можна зробити висновок, що педагоги мистецьких шкіл повинні володіти відповідними методиками діагностики, консультування, корекції, здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування та планування діяльності, спрямованої на їх вирішення та співпрацю учасників освітнього процесу.

Література

1. Брилль М.М. Проблемні аспекти впровадження інклюзії в мистецькій освіті. Інклюзія в мистецькій освіті. Науково-методичний збірник. К., 2019. С. 12-19
2. Кобильченко В.А, Омельченко І.М. Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.
https://lib.iitta.gov.ua/725021/1/Збірник_Позашкілля_2021-84-88.pdf
3. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини. <https://naurok.com.ua/vistup-psihologo-pedagogichniy-suprov-id-obdaranoditini-190676.html>
4. Савицька В.О. Психологічний супровід професійного навчання як умова формування психологічної готовності до професійної діяльності. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. 2009. Вип. 4. С. 353–360
5. <http://inclusive.org.ua/команда-супроводу/>

Кобильченко В.В.,

професор, доктор психологічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Омельченко І.М.,

професор, доктор психологічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ СІМЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Війна, яка триває сьогодні, безумовно може розглядатися в якості довготривалої деприваційної ситуації, позаяк депривація – це психічний стан, виникнення якого зумовлене життєдіяльністю особистості в умовах тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей для задоволення життєво важливих потреб.

Натепер, в умовах війни, чимало дітей та підлітків з ООП, їх батьків опинились у важкій деприваційній ситуації, коли неможливо або вкрай важко задовольнити як фізіологічні, так і соціальні та психологічні потреби, коли ані дитина, ані близькі дорослі не почуваються у безпеці і не завжди можуть захистити дитину від страхів війни.

У людей, які зазнали депривації особистісних потреб, нерідко виникають деформації суб'єктивного образу світу, які проявляють себе таким чином:

- образ світу в цілому. Депривація руйнує саме уявлення особистості про життя та його цінності, про свою цінність та життєздатність у світі. Це має назву «онтологічної непевності»;

- образ «Я». Людина відчуває себе «не такою, як усі інші», не вартою любові. Нерідко це сполучається з уявленням про себе, як про «слабку істоту», що не здатна змінити свою життєву ситуацію. Це супроводжується непевненістю у своїх силах і можливостях, безсиллям та безпорадністю (позиція жертви). Можливий також інший варіант: людина зовні здається «сильною», проявляє агресію, але за цією бронею – глибинний страх і те ж почуття безпорадності, ускладнене відчуженням від інших людей;

- образ іншого (близького й далекого). Інші люди уявляються небезпечними і ворожими. Виникають труднощі із довірою: такі люди нікому не довіряють, часто заперечують саму можливість звернутися до кого-небудь за допомогою.

Відзначені особливості суб'єктивного образу світу депривованої особистості визначають завдання й психологічний зміст роботи. Якщо порушення або деформація суб'єктивного образу світу вже відбулися, необхідна тривала психологічна робота – відновлення цілісного й упорядкованого суб'єктивного образу світу особистості, нехай він навіть буде іншим, аніж раніше. При цьому не обійтися без відновлення розірваних зв'язків: із самою собою та іншими людьми, а також зв'язку минулого, сьогодення й майбутнього, що дає можливість, з одного боку, «знайти корінь проблеми» й «пожвавити» життєві резерви особистості, а з іншого боку – знайти майбутнє й себе у ньому й освоїти продуктивні способи поведінки у кризових ситуаціях. Результатом такої перебудови є новий образ світу й себе у ньому [4].

Необхідно допомогти дитині якомога раніше знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям [5].

Отже, глибокі психологічні проблеми, що стрімко виникають на тлі війни та порушеного розвитку, нерідко переходять критичну межу, за якою вікові кризи перетворюється в екстремальну ситуацію, що вимагає термінового втручання ззовні.

Саме тому, діти й дорослі потребують психолого-педагогічного супроводу, кваліфікованої підтримки та допомоги, що спрямовані на профілактику та подолання наслідків депривації основних життєвих потреб та повноцінний психосоціальний розвиток особистості.

Ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід як інтегративну технологію, що містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних і міжособистісних проблем і труднощів [3].

В цілому, педагогічна підтримка заснована на вірі в природну здібність особистості долати життєві перешкоди при сприянні тих, кого вона вважає значущими для себе. Для того щоб підтримувати дитину дорослі самі повинні відчувати впевненість, вони не зможуть цього робити до тих пір, доки не навчаться адекватно сприймати себе й не досягнуть самоповаги і впевненості.

Отже, педагогічна підтримка, головним чином, покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення дошкільника.

Педагогіка підтримки в сучасному педагогічному співтоваристві розглядається як особливий напрямок педагогічної діяльності, який послідовно реалізує принципи особистісно-орієнтованого підходу. Педагогіка підтримки не тільки проголошує дитину суб'єктом навчання, але й прагне забезпечити суб'єкт-суб'єктні, рівноправні відносини дорослого й дитини, спрямовані на вирішення проблем, подолання труднощів, на індивідуальний саморозвиток.

Розглядаючи термін «підтримка» хочемо зробити акцент на глибинному змісті цього явища в педагогічній теорії й практиці. Сутність «підтримки» полягає в складних перетвореннях, що зачіпають особистість дитини, яка розвивається, має потребу в розумінні, прийнятті, авансуванні, особливих стратегіях і тактиках виховання, в озброєнні механізмами й способами саморозвитку.

Як стрижень педагогічної підтримки виділяють значеннєве ядро – поле проблем дитини, за допомогою якого педагог зберігає цілісність особистості дитини. Проблема виступає моделлю унікальної життєвої ситуації розвитку кожної конкретної дитини й може бути використана, як зміст аналізу причинно-наслідкових зв'язків, що визначили джерело проблеми, включення у неї інших людей.

Метою педагогічної підтримки в даному контексті стає цілеспрямований розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, допомога зростаючій людині в знаходженні себе, тобто в самовизначенні й самореалізації, «виращування» суб'єктної позиції дитини, що здійснюється за допомогою спеціальної педагогічної технології.

Основними завданнями педагогічної підтримки є:

- допомога дитині в усвідомленні й вирішенні життєвої ситуації;
- виявлення власного розуміння педагогом проблеми дитини, усвідомлення всієї ситуації її розвитку й саморозвитку;
- спільна з дитиною рефлексія її проблеми, спонукання до усвідомлення себе як суверенного суб'єкта самостійного життєвого досвіду й дії;
- створення умов для усвідомлення дитиною перспективи власного саморозвитку.

Для реалізації мети й завдань підтримки використовується стратегія й тактики педагогічної підтримки як відповідь на вирішення вікових завдань розвитку й варіанти виникаючих на шляху становлення особистості дитини з порушеннями зору життєвих проблем.

Стратегія педагогічної підтримки полягає в переведенні дитини особливими освітніми потребами з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в

активну позицію суб'єкта діяльності; вона знаходить своє вираження в основних тактиках, кожна з яких орієнтована на свій тип вирішення проблем, основними серед яких є: педагогічна допомога, педагогічний захист, сприяння й взаємодія.

Таким чином, мається на увазі не будь-яка форма допомоги, а передусім емоційна й екзистенціальна підтримка, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності дитини за вибір варіанту вирішення актуальної життєвої проблеми.

На відміну від педагогічної підтримки, психологічна допомога – це різновид допомоги, яку надає психолог людині або групі людей в оптимізації психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й особливо групової діяльності.

В якості завдань психологічної допомоги орієнтовно можна визначити центральну домінанту – особистість, а саме – увесь спектр особистісної проблематики. Центральна домінанта психологічної допомоги розкривається в декількох предметних перспективах, які психолог допомагає реалізувати дитині та її найближчому соціальному оточенню. Це завдання щодо формування суб'єктності, розвитку функціональних і екзистенціальних складових особистісного «Я»; завдання самовизначення особистості, особистісного вибору, особистісної рефлексії тощо.

Таким чином, зміст психологічної допомоги реалізується у кваліфікованих професійних діях практичного психолога, спрямованих на допомогу людині або співтовариству в складних ситуаціях життєвого вибору, що виникають в процесі особистісного становлення й соціального буття.

Психологічна допомога включає: психодіагностику, психокорекцію, психологічне консультування тощо. Таким чином, психологічна допомога, на відміну від педагогічної підтримки, покликана допомогти людині в нормалізації її психоемоційних станів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем та труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії.

Ці два компоненти психолого-педагогічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та взаємовпливі.

Система практичної роботи в межах інтегративної технології психолого-педагогічного супроводу має свої спільні ознаки:

- 1) орієнтація на гуманістичну парадигму (розуміння людини і її розвитку як ключової цінності в системі освіти);
- 2) інтенція на підтримку власної активності дитини, її здатності самостійно вирішувати актуальні проблеми й завдання розвитку;
- 3) усвідомлення необхідності комплексного підходу, забезпеченого командною роботою різних фахівців і сім'ї дитини;
- 4) спільність використання в рамках інтегративної технології діагностики, інформаційного пошуку, планування, консультування й первинної психологічної допомоги;
- 5) розуміння необхідності роботи в тісному зв'язку із практичною діяльністю спеціальних освітніх установ.

Крім того, психолого-педагогічним супроводом мають бути охоплені усі його суб'єкти, тобто – учасники соціально-педагогічної взаємодії: школярі з особливими освітніми потребами, їх батьки й найближчі родичі, педагоги та адміністрація навчального закладу [3].

Література

1. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2015. 205 с.
2. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України. 2010. 552 с.
3. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія.. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. 367 с.
4. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія». 2020. 224 с.
5. Омельченко І. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 28. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. С. 375–384.

А.В. Козлов

старший викладач кафедри теорії методики
і практики фізичного виховання

Н.В. Науменко

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології
і спеціальної психології

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА З МЕТОДИКОЮ НАВЧАННЯ» В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Професійна підготовка майбутніх фахівців початкової та спеціальної освіти спрямована на підготовку конкурентоспроможних учителів початкових класів, здатних витримати високі вимоги сучасного ринку праці; самостійно розв'язувати складні задачі та практичні проблеми у процесі педагогічної діяльності у закладах загальної середньої та спеціальної освіти; сформувати професійні компетентності, що забезпечують реалізацію концепції «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти на рівні, що відповідає академічній та професійній кваліфікації; здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Фізичне виховання, як невід'ємна складова фахової підготовки зазначених фахівців, спрямоване, перш за все, на формування фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я майбутніх педагогів, вдосконалення їхньої фізичної і психічної підготовки, забезпечення можливостей для активного довготривалого життя та самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Саме тому серед пріоритетних завдань викладання навчальної дисципліни «Фізична культура з методикою навчання» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди є формування загальних та фахових компетентностей майбутнього фахівця початкової та спеціальної освіти. Актуалізація формування цих компетентностей має здійснюватися через вдосконалення змісту, форм та методів навчання; впровадження інноваційних технологій; сучасного навчально-методичного забезпечення.

Особливого підходу задля вирішення цього завдання потребує ситуація професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і спеціальної освіти в умовах воєнного стану, введеного на території України з 24 лютого 2022 року, і переходу до дистанційного освітнього процесу в синхронному та асинхронному режимах.

Враховуючи незвичні, тяжкі умови, в яких опинилися наша держава та всі її громадяни, питання здійснення освітнього процесу в межах професійної підготовки здобувачів різного рівня вищої освіти виявилися вкрай актуальними.

На сьогодні маємо певні роз'яснення та рекомендації як Міністерством освіти і науки України, так і керівниками закладів вищої освіти щодо надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти в умовах війни. Проте існують першочергові питання, які потребують щоденного розв'язання.

Перш за все, це оптимізація психічного, соціального і духовного здоров'я здобувачів які, знаходилися чи знаходяться в зонах бойових дій чи на тимчасово окупованих територіях, які після пережитих подій не можуть знайти в собі сили і бажання підтримувати зворотній зв'язок з викладачами чи одногрупниками, більшість з яких навіть не мають технічних можливостей для підтримання необхідного зв'язку. Важливим також є організація освітнього процесу, його продовження і завершення, що в умовах сьогодення суттєво відрізняється від аналогічного в позаминулі роки.

В цей складний для країни час більшість закладів освіти та науково-педагогічні працівники забезпечують освітній процес одночасно комбінуючи технології відеозв'язку (відповідно до розкладу), платформ електронного навчання, електронну пошту, надаючи можливість студентам обрати максимально зручний спосіб опанування матеріалу та виконання завдань, залежно від умов та можливостей. Освітній процес здійснюється за допомогою платформи Moodle, без дедлайнів виконання практичних завдань, завдань самостійної роботи, поточного тестового контролю тощо [3].

Метою статті є висвітлення шляхів формування загальних та фахових компетентностей майбутнього фахівця початкової та спеціальної освіти в процесі викладання навчальної дисципліни «Фізична культура з методикою

навчання» в умовах військового стану в ХНПУ імені Г.С. Сковороди на прикладі організації освітнього процесу для здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта з методиками спеціальної освіти [4].

У 2021 році президентом України Володимиром Зеленським ініційована загальнонаціональна програма «Здорова Україна», яка покликана зробити здоровий спосіб життя частиною українського менталітету. Президент зауважив, що здоров'я має починатися з дитинства, тому перша складова програми – це модель здорової школи, в межах якої передбачається нова концепція уроків фізкультури, реформа шкільного харчування, популяризація спортивних секцій і гуртків, реформа медичних і психологічних служб, підготовка і здоров'я вчителів, залучення сім'ї та громади [1].

Успішність залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного загальноосвітнього простору залежить від готовності педагогів в своїй діяльності поєднувати освітні, корекційно-розвиткові, психотерапевтичні, лікувально-оздоровчі технології, а також формування здоров'язбережувального інклюзивного освітнього простору на різних рівнях навчання [1].

Саме тому професійною підготовкою майбутніх фахівців початкової та спеціальної освіти для Нової української школи передбачено формування компетентностей, які спрямовані на збереження та зміцнення всіх складових здоров'я здобувачів освіти з нормотиповим розвитком та здобувачів з особливими освітніми потребами.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди реалізує це завдання через включення до освітніх програм з професійної підготовки вище зазначених фахівців навчальної дисципліни «Фізична культура з методикою навчання», завданнями якої є набуття здобувачами освіти теоретичних знань і практичних вмінь стосовно формування загальних та фахових компетентностей, щодо здатності підтримувати необхідний рівень фізичної активності для ведення активної соціальної діяльності та здорового способу життя, а також з метою поширення серед підростаючого покоління засад здоров'язбереження [2].

Кафедра теорії методики і практики фізичного виховання ХНПУ імені Г. С. Сковороди здійснює викладання навчальної дисципліни «Фізична культура з методикою навчання» на факультеті початкового навчання для бакалаврів чотирьох спеціальностей у восьмому семестрі в обсязі 10 лекційних та 26 практичних годин. Кожна з цих спеціальностей має перелік програмних компетентностей фахівців трьох різновидів: інтегральні, загальні та спеціальні (фахові).

З метою представлення шляхів формування компетентностей здоров'язбереження майбутнього фахівця початкової та спеціальної освіти під час вивчення навчальної дисципліни «Фізична культура з методикою навчання» бакалаврами спеціальності 013 «Початкова освіта з методиками спеціальної освіти» пропонуємо завдання, що допомагають реалізувати окреслені завдання. Викладання під час військового стану здійснюється в синхронному та асинхронному режимі за допомогою освітньої платформи Moodle ХНПУ імені Г.С. Сковороди та додатків Google.

Всього в освітній програмі зазначеної спеціальності вказано одна інтегральна, 11 загальних компетентностей та 16 спеціальних (фахових) компетентностей майбутнього фахівця. [4]. У табл.1 наведені приклади завдань, що спрямовані на розвиток деяких з цих компетентностей, які доцільно формувати під час вивчення дисципліни «Фізична культура з методикою навчання»

Таблиця №1

№	Зміст	Види завдань для здобувачів
Загальні компетентності (ЗК)		
ЗК 03	Здатність ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що сприяють розвитку й саморозвитку особистості.	Обчислити та проаналізувати особистісні показники власного фізичного стану.(ІФС, проба Руф'є, індекс Генчі т.і.) Написати есе «Місце фізичної культури в моєму професійному та особистому житті.»
ЗК 04	Здатність працювати в команді, здатність до співпраці, групової та кооперативної діяльності.	Розробити фізкультурний онлайн челендж з однокласниками. Викласти його на You Tube, та долучити до нього однокласників.
ЗК 05	Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми, зокрема в процесі професійно-педагогічної діяльності педагога. Здатність приймати обґрунтовані рішення, працювати автономно.	Знайти в мережі <i>Internet</i> декілька комплексів фізичних вправ на розвиток гнучкості вдома. Вибрати вправи, що відповідають вашій підготовці. Зняти відео їх виконання. Обробити відео за допомогою спецефектів та викласти у соціальні мережі
ЗК 08	Здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки, на основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі; дотримуватися принципів педагогічної етики, норм академічної доброчесності, поцінування різноманіття та мультикультурності.	Розробити програму бесіди з вихованцями: «Формування навичок Fair play в осередку, де є учні з особливими освітніми потребами»
ЗК 10	Здатність використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя, готовність до здоров'язбережувальної діяльності в освітньому закладі та створення психолого-педагогічних умов для формування здорового способу життя дітей.	Розробити програму одноденного туристичного походу для школярів з участю дітей з особливими потребами. Написати твір-роздум «Здоровий спосіб життя – що це для мене та для моїх вихованців?»
Спеціальні (фахові) компетентності (СК)		

СК 01	Здатність спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні; володіти навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в різних сферах комунікації. Здатність спілкуватися іноземною мовами як усно, так і письмово.	Онлайн доповідь на тему: «Іншомовна спортивна термінологія та її аналоги в українській мові в обраному виді спорту» Скласти структурований конспект термінології, що використовується у фізичному вихованні дітей з особливими освітніми потребами
СК 02	Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційнокомунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності.	Знайти декілька фізкультхвилинок для дітей з особливими потребами. На їх базі розробити власну фізкультхвилинку для дитини з визначеною нозологією та відзняти її виконання на відео.
СК 05	Здатність до проектування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти, зокрема й з особливими освітніми потребами.	Підбір спеціалізованого фізкультурно-спортивного інвентаря для школярів з захворюваннями різних нозологій. Підготувати рекламний відеоролік: «Мої улюблені види та міста для активного відпочинку»
СК 10	Здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами, зокрема проектування, організації психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами	Провести онлайн фізкультпаузу з однокласниками «зняття напруги з очей під час роботи за комп'ютером». Розробити рухливу гру, в якій можуть взяти участь діти з особливими освітніми потребами
СК 11	Здатність до здійснення профілактичних заходів щодо збереження життя та здоров'я учнів початкової школи, до надання їм домедичної допомоги, до протидії та попередження булінгу, різних проявів насильства.	Онлайн практикум з надання першої допомоги при отриманні спортивних травм опорно-рухового апарату. Онлайн конференція – педагогічні задачі «Шляхи виходу з конфліктів, що виникли під час організації та проведення рухливих ігор за участю дітей з особливими потребами»

Таким чином, нами висвітлено деякі шляхи формування компетентностей здоров'язбереження в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця початкової та спеціальної освіти в організації освітнього процесу під час викладання навчальної дисципліни «Фізична культура з методикою навчання» в асинхронному режимі для здобувачів вищої педагогічної освіти у період військового стану. Досвід в подальшому потребує оптимізації, що надасть можливостей для покращення освітньої діяльності і

більш якісної взаємодії викладачів та студентів впродовж усього терміну, відведеного на вивчення зазначеної дисципліни.

Література

1. «Європу єднає здорове майбутнє» крос-форум в межах програми Президента України «Здорова Україна»: зб. наук. праць / за заг.ред. проф. Бойчука Ю. Д. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. – 220 с.
2. Бойчук Ю.Д., Козлов А.В., Науменко Н.В., Гриньова М.В. Порівняльний аналіз активності здобувачів вищої освіти під час навчання в асинхронному режимі з дисципліни "Фізичне виховання" в умовах карантину та військового стану: зб. наук. праць Новий Колегіум. – Харків, 2022. – № 1–2 (107). – С. 50–55.
3. Боряк О.В. Освіта здобувачів вищої освіти спеціальності 016 спеціальна освіта в умовах військового стану: матер. конф. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 18-22
4. Освітня програма «Початкова освіта з методиками спеціальної освіти» Режим доступу: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2022_rik/013_pochatkova_metodyky.pdf

Купіна І. О.

канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

<https://orcid.org/0000-0003-3009-1604>

Гордієнко В. В.

заступник директора з навчально-виховної роботи
Харківської гімназії № 1
Харківської міської ради
Харківської області

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна ситуація в системі освіти схарактеризована процесами модернізації в усіх її структурних компонентах з огляду на закон про освіту, освітні стандарти, програми, принципи взаємодії учасників освітнього процесу та принципи організації освітнього середовища. Одним із напрямів модернізації системи освіти є реалізація принципів інклюзивної освіти, що передбачає проблеми потреб дітей, їхні особливості, здібності, інтереси. Тому виникає необхідність удосконалювати та залучати нові методи, форми та технології роботи, зокрема ще й у сучасних реаліях воєнного стану.

Дитина з порушеннями в розвитку більшою мірою потребує своєчасного й цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, ніж її однолітки. Корекційна робота з розумово відсталою дитиною дозволяє максимально

скоригувати дефекти й надалі запобігти вторинні відхилення. При підозрах на зазначене вихователям необхідно зорієнтувати батьків на вивчення рівня її інтелектуального та психічного розвитку, яке здійснюється вчителями-дефектологами, педагогами-психологами, лікарями-неврологами, навіть психіатрами. У тому разі, коли в дитини явні відхилення в інтелектуальному розвитку, необхідно визначити шляхи корекційно-педагогічної роботи та надати педагогічну підтримку її батькам. Педагогічна допомога дітям з інтелектуальними порушеннями реалізується в різних освітніх закладах. Діти з порушенням інтелекту традиційно виховуються в дошкільних закладах освіти трьох типів: компенсувального, призначеного для навчання дітей із порушенням інтелекту; комбінованого, що має групи для звичайних дітей, і групи компенсувального типу дітей із порушенням інтелекту; загально розвивального. У таких закладах освіти можуть виховуватися й діти з легким ступенем розумової відсталості, але для цього має бути організовано необхідний психолого-педагогічний супровід. Дошкільнята з відхиленнями в розумовому розвитку, що виховуються в домашніх умовах, можуть отримувати корекційну допомогу в групах тимчасового перебування при дошкільних закладах освіти компенсувального та комбінованого типів.

Своєчасно надана психолого-педагогічна допомога батькам може позитивно впливати на організацію життя дитини в родині, розширення та становлення її контактів із новими дорослими та однолітками, її соціалізацію надалі.

Дослідженням проблеми педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями займалися такі вітчизняні науковці, як Г. Гаврюшенко, І. Зязюн, Л. Філатова, В. Шищенко, І. Ярмошук, а також зарубіжні – У. Бронфенбреннер, Дж. Мерсер, М. Рейнольдс, І. Дено, М. Уїлл, Д. Ліпські, Г. Піннел.

Інклюзивних дітей сьогодні досить часто батьки записують до ЗДО. Батьки хочуть, щоб їхня дитина, незважаючи на характер діагнозу, виховувалася зі звичайними дітьми. Стає очевидним, що такий вихованець потребує величезної відповідальності педагогів, які мають забезпечити психолого-педагогічний супровід дитини з інтелектуальними порушеннями взагалі й умовах воєнного стану зокрема. Вихователі мають бути професійно готові до зустрічі з розумово відсталою дитиною та взаємодії з нею. Така дитина в групі вимагає особливого ставлення до себе. Педагогу слід допомогти такій дитині освоїтися в колективі однолітків. Важливо вибрати для неї зручне місце під час організації начального та виховного процесу, щоб дитина весь час перебувала в полі зору вихователя або помічника вихователя, у разі труднощів легко було надавати допомогу.

Дитина з порушенням інтелекту потребує спеціальних методів, прийомів та засобів виховання й навчання. Виховання здійснюється гранично індивідуально, з урахуванням усіх особливостей розвитку цієї дитини, у процесі співробітництва з педагогом, нероздільно пов'язане з корекційною роботою, є в усіх елементах життєдіяльності дошкільника, охоплює як

традиційну виховну, так і корекційно-педагогічну роботу. Найбільш ефективними методами з інклюзивними дітьми є ігрові, наочні та практичні.

Відбір методів виховання та навчання визначається віковими та індивідуальними особливостями дітей, а також ступенем виразності порушення розвитку, специфікою вторинних відхилень у розвитку, участю сім'ї у виховному процесі, адекватність сприйняття інформації залежить як від складності її змісту, рівня сенсорних можливостей дитини. Мовленнєве недорозвинення, інтелектуальна недостатність, бідність життєвого та соціального досвіду не дозволяють більшості дітей із відхиленнями в розвитку повною мірою усвідомити морально-етичний потенціал народних казок, розуміти прозові та віршовані тексти і їхній повчальний зміст. Тому грандіозну виховну значущість мають методи, що дозволяють спиратися на візуальну інформацію, яка супроводжується коментарями педагога, а також ефективно використовувати приклади з життя дитини й особистого досвіду.

Для дітей дошкільного віку з відхиленнями в розвитку дії, вчинки, звички вихователя є взірцем для наслідування. На відміну від звичайних однолітків, діти з порушеннями інтелекту дуже міцно психологічно й соціально пов'язані з педагогом, прагнуть бути схожими на нього. Тому важко переоцінювати роль педагога у вихованні дитини з обмеженими можливостями здоров'я, особливо в реаліях сьогодення.

Новий навчальний матеріал, необхідний для засвоєння, потрібно ділити на маленькі порції й презентувати його для засвоєння в наочно-практичних, діяльнісних умовах, закріплення проводити на великій кількості тренувальних вправ, багаторазово повторювати засвоєне на різноманітному матеріалі. Навчання розумово відсталого дошкільника потребує повсякденної участі батьків, оскільки основну частину корекційної роботи проводять саме вони, зокрема й в умовах воєнного стану.

У будь-якому разі педагоги повинні допомогти дитині адаптуватися в життєвих реаліях. Для ефективної адаптації мають існувати необхідні умови, а основним завданням закладу освіти наразі є забезпечення нормальних умов для останньої, захист прав здобувачів освіти, створення та визначення навчального, творчого потенціалу дитини. Педагогічні працівники повинні звести до мінімуму шкідливий вплив соціуму на дитину завдяки створенню безпечного та комфортного освітнього середовища [1].

В умовах воєнного стану дошкільнята є однією з незахищених верств суспільства. Стрес, небезпека, утрата близьких негативно впливають на адаптацію вихованців закладів дошкільної освіти до навчання, тим більше на дітей з інтелектуальними порушеннями.

Педагогічний супровід дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану в закладах дошкільної освіти повинен відбуватися в умовах чіткого дотримання педагогами вимог офіційних нормативних документів.

Отже, подальше вивчення концепції педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану вбачаємо в ідеї необхідності обміну досвідом у цій сфері між зарубіжними та

українськими науковцями з метою розробки системи ефективних програм для їхнього виховання й навчання.

Література

1. Ланчук Г., Гненна Л. Адаптація молодших школярів до навчально-виховного процесу. URI: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/10726>
2. Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні. Лист МОН № 1/3845-22 від 02.04.22 року. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/86206/>
3. Фроленкова Н. О., Купіна І. О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. 2022. № 7 (12). С. 471–482.

Лебедик Л. В.

доктор педагогічних наук, доцент
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми якості здоров'язбережувального середовища закладу позашкільної освіти викликана загальною кризою освіти, яка показує необхідність перегляду технологій оцінювання його діяльності. У сучасних умовах основними чинниками успішної діяльності закладу позашкільної освіти, поряд з їх затребуваністю споживачами освітніх послуг, є здоров'язбереження, адаптивність, гнучкість, готовність до постійного саморозвитку. Важливим чинником управління закладами позашкільної освіти у контексті завдань нової української школи є їхня дієва співпраця з владою і громадами, що забезпечить якість здоров'язбережувального середовища як передумови для інноваційної діяльності закладів позашкільної освіти.

Запропонована нами концепція управління якістю створеного здоров'язбережувального середовища в закладах позашкільної освіти, насамперед, полягає у наданні переваги стратегії пізнання (зокрема, з допомогою інноваційних інформаційних технологій навчання) замість стратегії передачі знань педагогічними працівниками. Процес набуття нових знань ефективніше відбувається за активної позиції дитини. Це й визначає суттєві зміни середовища закладу позашкільної освіти. Відправним і кінцевим пунктами є дитина як суб'єкт здоров'язбережувального середовища, яка навчається для задоволення своїх пізнавальних потреб за допомогою нових вимог гарантії якості освіти.

Методологічну основу нашого дослідження проблеми оцінювання якості здоров'язбережувального середовища в закладах позашкільної освіти становлять праці з: філософії освіти (В. Андрущенко, О. Базалук, І. Зязюн, В. Кремень, С. Клепко, В. Лутай, В. Огнев'юк, В. Цикін та ін.), оцінювання якості освіти, професійного розвитку фахівців, формування здоров'язбережувального середовища закладів освіти (О. Ващенко, В. Гладкова [1, с. 238–243], С. Дудко, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, Н. Клокар, Г. Мешко,

Т. Осадченко [5], Т. Сорочан, В. Стрельников [6, с. 76–84; 7, с. 2–5; 8, с. 151–158; 9, с. 343–347; 10, с. 24–27; 11, с. 154–156; 12, с. 211–217; 13, с. 520–527; 14, с. 30–34; 15, с. 349–351], В. Сухомлинський та ін.).

Завданням нашого дослідження стало розкриття суті оцінювання якості здоров'язбережувального середовища в закладах позашкільної освіти, виокремлення показників оцінювання здоров'язбережувального середовища для вимірювання його якості. Освітнє здоров'язбережувальне середовище закладів позашкільної освіти є єдиним простором для всіх суб'єктів освітнього процесу.

Викладаючи матеріал дослідження, обґрунтуємо суть оцінювання якості здоров'язбережувального середовища в закладах позашкільної освіти, започатковане нами у попередніх дослідженнях [1, с. 238–243; 2 с. 150–155; 3, с. 495–500; 4, с. 274–280; 15, с. 349–351].

Здоров'язбережувальне середовище закладів позашкільної освіти можна назвати новою освітньою реальністю, для якої характерні система дій, зв'язків, відносин, взаємин в закладі позашкільної освіти. Якісне здоров'язбережувальне освітнє середовище є умовою для ефективного оцінювання його якості, спрямованого на підвищення якості діяльності закладу позашкільної освіти.

Оцінювання здоров'язбережувального середовища закладу позашкільної освіти може здійснюватися шляхом педагогічної діагностики. Система показників може бути орієнтованою на явища як духовного, так і матеріального складника життя закладів позашкільної освіти: а) домінуючі в них моральні норми і цінності; б) прийнятий кодекс поведінки; в) традиції; г) встановлені стандарти якості освіти; д) стилі керівництва; е) показники задоволеності педагогічних працівників умовами праці.

Серед показників оцінювання здоров'язбережувального середовища закладу позашкільної освіти доцільно виділити духовний і матеріальний складники. Духовний складник забезпечує: а) формування морально-етичних цінностей; б) установок життєдіяльності як педагогічних працівників, так і дітей. Вони спрямовують потенціал інтелектуальної і духовної енергії суб'єктів освітнього процесу на ефективну реалізацію їхніх функцій. Матеріальний складник є основною умовою реалізації і підтримки комфортного перебування дітей і педагогічних працівників у здоров'язбережувальному освітньому середовищі. Система якості здоров'язбережувального середовища має два взаємозалежних аспекти: 1) запити й очікування споживачів освітніх послуг – дітей і батьків; 2) запити й очікування їх постачальників – педагогічних працівників. Їхнє задоволення є ключовою метою моделі реалізації двох крайніх «точок» освітнього процесу – «мета – результат».

Модель якості здоров'язбережувального середовища закладу позашкільної освіти, з допомогою якої пропонуємо вимірювати означену якість, може містити інваріантну структуру її опису з позицій міжнародних стандартів. Пропонуємо двовимірну матричну модель вимірювання якості здоров'язбережувального середовища закладу позашкільної освіти, у якій: а) по вертикалі подані шість компонентів складників якості елементів означеної моделі; б) по горизонталі подане розгортання кожного з восьми елементів

згідно зі складниками здоров'язбережувального середовища закладу позашкільної освіти.

Елементами системи якості взяті: 1) аналіз вхідного рівня середовища; 2) управління проєктуванням, документами, підготовкою дітей; 3) ідентифікація і відслідковування; 4) управління процесами, контролем, відстаючими дітьми; 5) внутрішній аудит якості; 6) навчання проєктантів; 7) обслуговування; 8) статистичні методи.

Складниками якості середовища є: 1) якість результату; 2) якість змісту; 3) якість технологій; 4) якість оцінювання; 5) якість організації; 6) якість персоналу. Кожна клітинка матриці має наповнюватися певним змістом, що дозволить аналізувати якість здоров'язбережувального середовища закладу позашкільної освіти.

Запропонована матрична модель дозволить виявити сильні і слабкі риси здоров'язбережувального освітнього середовища закладу позашкільної освіти і ввести відповідно до вимог системи якості необхідні зміни. Такий підхід до вимірювання якості здоров'язбережувального середовища в остаточному підсумку підвищить діагностичну культуру педагогів закладу позашкільної освіти.

Таким чином, якість здоров'язбережувального освітнього середовища закладу позашкільної освіти розглядається: а) з одного боку, як якість її кінцевого результату – здоров'я і рівня підготовленості дітей; б) з іншого боку – як сукупність якісних характеристик системи навчання у закладі позашкільної освіти, реалізації її складників і результатів. Отже, говорячи про якість здоров'язбережувального освітнього середовища, слід, насамперед, мати на увазі такий критерій мети діяльності закладів позашкільної освіти як підготовка здорових і навчених дітей, які завершили навчання.

У підсумку, вимірювання якості здоров'язбережувального освітнього середовища в закладах позашкільної освіти має спрямовуватися на забезпечення належних умов якісної підготовки дітей. Споживач очікує високої якості результату здоров'язбережувального освітнього середовища згідно зі своїми вимогами. Задоволення цих вимог може досягатися реалізацією якісних характеристик основних елементів якості здоров'язбережувального освітнього середовища.

Отже, у дослідженні нами: а) обґрунтовано політику, мету і стратегію вимірювання якості здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі позашкільної освіти; б) визначено процеси, необхідні для вимірювання його якості; в) сформовано матрицю відповідальності за якість здоров'я і підготовку дітей; г) установлено послідовність і взаємодію процесів; д) сформовано вимоги до документального оформлення моделі якості здоров'язбережувального освітнього середовища.

Література

1. Гладкова В. І., Лебедик Л. В. Знання про фізичне здоров'я в системі фізичного виховання майбутнього викладача закладу вищої освіти. *Збірник наукових статей магістрів. Факультет товарознавства, торгівлі та маркетингу. Факультет харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу* : у 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2018. Ч. 2. С. 238–243.

2. Лебедик Л. В. Ефективні здоров'язберігаючі технології позашкільної освіти в умовах війни. *Збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозиуму «Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія»*, 23-24 серпня 2022 р. за заг. ред. З. П. Ленів. Львів, 2022. 391с. С. 150–155.
3. Лебедик Л. В. Оцінювання культури вищого навчального закладу через якість здоров'язбережувального середовища. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : зб. статей за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов'янськ, Україна, 23-24 берез. 2017 р.) у 2 т. / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2017. Т. 1. С. 495–500.
4. Лебедик Л. В. Управління якістю здоров'язбережувального середовища в закладах освіти територіальних громад. *Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти* : матеріали Усеукр. наук.-практ. конф. (24 листоп. 2021 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ФОП Петров В. В., 2021. 455 с. С. 274–280.
5. Осадченко Т. Створення здоров'язбережувального середовища початкової школи : практичний poradnik. Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. 234 с.
6. Стрельніков В. Ю. Виховання духовних цінностей учнівської молоді як основи здоров'я особистості. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*: зб. статей за матеріалами VI Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов'янськ, 21–22 берез. 2019 р.) / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ, 2019. С. 76–84. URL : https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2019/04_apr/10/10/2019.pdf
7. Стрельніков В. Ю. Дослідження освітнього середовища : корпоративний імідж навчального закладу. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 2. С. 2–5.
8. Стрельніков В. Ю. Дослідження якості системи акселеративного навчання на основі міжнародних стандартів ISO 9000. *Вища освіта України*. Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Дод. 3., Т. IV (11). 2008. С. 151–158.
9. Стрельніков В. Ю. Емоційний складник здоров'язберігаючого навчального середовища. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) / за ред. Г. М. Арзютова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. (56) 15. С. 343–347.
10. Стрельніков В. Застосування вчителем педагогічної діагностики для підвищення якості навчання учнів. *Дидактика* : часопис : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи», 12–13 листоп. 2019 р. Полтава, 2020. № 20. С. 24–27.
11. Стрельніков В. Ю. Критерії якості освітнього середовища в педагогічній системі М. В. Остроградського. *М. В. Остроградський видатний математик, механік і педагог*. Матеріали міжнар. конф., присвяченої 200-річчю з дня народження М. В. Остроградського 26–27 верес. 2001 р. Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2001. С. 154–156.
12. Стрельніков В. Ю. Проектування інтерактивних технологій навчання дорослих. *Підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму в умовах сучасних соціально-економічних змін* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.. Україна – Болгарія, 19–28 верес. 2012 р. Черкаси : ПП Чабаненко, 2012. С. 211–217.
13. Стрельніков В. Ю. Формування здоров'язбережувального навчального середовища університету шляхом регулювання емоційних станів його суб'єктів. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : зб. статей за матеріалами IV Міжн. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов'янськ, 23–24 берез. 2017 р.) у 2 т. / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ : ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет, 2017. Т. 1. С. 520–527. URL : https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2018/05_may/17/01/2017_1.pdf

14. Стрельников В. Ю. Функции эмоций у здоров'язберігаючому навчальному середовищі. *Наукові записки ПОППО*. Вип. 3. Полтава : ПОППО, 2012. С. 30–34.
15. V. Yu. Strelnikov, L. V. Lebedyk, T. V. Hura, S. I. Sysoieva, S. V. Stankevych, E. V. Shapovalova, O. Ye. Avilova. Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2021. № 11 (2). С. 349–351. URL : <https://www.ujecology.com/articles/leadership-and-social-work-in-the-environmental-management-system.pdf>

Литв'яков М. В.,

Аспірант, кафедра психокорекційної педагогіки та реабіліталогії,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова;

Науковий керівник: **Ефименко М. М.,**

доктор педагогічних наук, професор,

Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМИ ЗАНЯТЬ У ВОДІ З КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Для системної реалізації розвитку та корекції емоційно-вольової сфери дітей 5–10 років з порушеннями опорно-рухового апарату необхідно організувати різні варіанти форм занять з цією категорією дітей у водному середовищі. Спираючись на аналіз літературних джерел та на свій особистий практичний досвід роботи з навчання дітей плавання нижче буде запропоновано найбільш ефективні форми такої роботи з використанням засобами плавання:

1. Індивідуальне заняття з ознайомлення дитини з водним середовищем. Ця форма роботи застосовується на першому етапі, тобто при адаптації дітей до відносно нового для них водного середовища. Особливе значення вона має у випадку, коли у дитини є в наявності ті або інші особливості не тільки моторної сфери, а й психічної складової [1]. В такій ситуації актуалізується саме індивідуальна форма взаємодії з дитиною, яка дозволяє педагогу максимально врахувати усі особливості психофізичного розвитку дитини та специфіку її поведінки у різних ситуаціях. На таких заняттях можуть бути присутніми батьки дитини, або законні її представники. На такому занятті корекція моторної сфери поки не відбувається, а от робота з покращення емоційно-вольової сфери дитини вже почалась.

2. Малогрупове заняття з ознайомлення дітей з водним середовищем. Такими заняттями передбачається об'єднання у підгрупу кількох дітей, бажано зі схожими діагнозами або особливостями психофізичного стану [1]. Кожен з дітей вже адаптувався індивідуально до водного середовища і тепер можна підсилити процес адаптації малогруповими взаємодіями між педагогом та дітьми. Комунікації, які з'являються в такій формі заняття, відволікають дітей від самої води і пов'язаних з адаптацією до неї психологічних та фізіологічних проблем. Ці відволікаючі позиції підсилюються, коли педагог застосовує ігровий метод і проводить з дітьми різні рухливі ігри. На таких заняттях також можуть бути присутніми батьки дітей або їхні законні представники, щоб діти на цьому початковому етапі зближення з водним середовищем відчували себе

більш впевнено та комфортно. Корекція моторної сфери майже не відбувається, але вже присутні усі умови для оптимізації психічного стану дітей (зокрема, їхньої вольової сфери).

3. Групове заняття з ознайомлення дітей з водним середовищем. Цією формою роботи у воді передбачається взаємодія педагога вже з групою дітей (у 10 – 12 осіб) одного віку або рівня підготовленості, але з різними основними діагнозами та особливостями психічної сфери [3]. Це дещо ускладнює корекційну роботу педагога з дітьми, але вона носить вже більш соціально спрямований вектор, бо будується на комунікаціях між різними за своїм психофізичним статусом дітьми. Гра також має тут пріоритетне значення і допомагає вирішувати проблеми з адаптацією окремих дітей до водного середовища. В цій формі з'являється додатковий аспект фасилітації, тобто групової допомоги проблемній дитині з боку її однолітків: своїм прикладом, емоційною підтримкою, навіть, фізичною допомогою (наприклад, коли дві дитини поруч тримають проблемну дитину за руки і разом з нею рухаються у воді, виконуючи різні ігрові завдання).

4. Індивідуальне заняття з плавання. Ця форма корекційної роботи віддзеркалює вже наступний етап взаємодії педагога з дитиною – саме навчання плавання. Адаптаційний період залишився позаду і тепер педагогу разом з дитиною слід вирішувати більш конкретні технічні завдання навчання плавання, як принципово нового способу самостійного пересування у водному середовищі по відношенню до пересування дитини на суші [4]. Тут також віддається перевага індивідуальній роботі з дітьми, які мають помітні особливості не тільки у моторній сфері, а й у сфері психічній, зокрема у поведінці. Це потребує більше часу і зусиль з боку педагога, щоб знайти індивідуальний підхід до такої дитини і допомогти їй більш впевнено виконувати необхідні рухово-ігрові завдання. Допускається присутність на занятті батьків або законних представників дитини.

5. Малогрупове заняття з плавання. В такому занятті може брати участь невелика кількість дітей в 4 – 6 осіб. Діти вже достатньо добре адаптовані до води і до своїх однолітків у підгрупі – це дає змогу педагогу вирішувати необхідні завдання з навчання плавання з більшою ефективністю [3]. Паралельно завданням з навчання плавання та оздоровлення цих дітей вирішуються виховні завдання оптимізації їхньої емоційно-вольової сфери.

6. Групове заняття з плавання. Кількість дітей, що одночасно знаходяться з педагогом у басейні, вже помітно збільшується і може складати до 12 осіб [3]. Діти впевнено почуваються у воді і будують між собою позитивні комунікації. Ігровий метод залишається основним. Першочергову увагу педагог приділяє навчанню дітей плавання, але при цьому вирішує також додаткові завдання з виховання емоційно-вольової сфери дітей засобами плавання, використовуючи для цього значний арсенал водного середовища. Батьки вже не присутні на такому занятті але за бажанням можуть відвідати будь-яке з них.

7. Індивідуальне корекційне заняття з плавання. Особливості цієї форми заняття полягають в тому, що на ньому планується спеціальна

корекційна робота по подоланню наявних у дитини рухових порушень. Це можуть бути спастичність м'язів, тугорухливість у суглобах верхніх та / або нижніх кінцівок, порушення координації, рівноваги тощо [2]. Індивідуальні корекційні заняття рекомендовано для дітей з особливостями психічної сфери, зокрема поведінки. Але паралельно цій роботі педагог буде формувати на ньому емоційно-вольову сферу дитини, використовуючи можливості водного середовища, наприклад, її виштовхуючи силу або неможливість дитини дихати під водою.

8. Малогрупове корекційне заняття з плавання. При цій формі заняття одночасно у воді можуть знаходитись до 6 дітей бажано зі схожим діагнозом або психофізичним станом [5]. В першу чергу педагог буде займатися навчанням дітей плавання, подоланням наявних у них рухових порушень, наприклад, гіпотонії м'язів тулуба та кінцівок. До позитивних моментів малогрупової форми слід віднести можливість наслідувати приклади рухів інших дітей, спілкуватися з ними, будувати позитивні комунікації. Паралельно цьому педагог має можливість формувати необхідний рівень і якісний склад емоційно-вольової сфери дітей, використовуючи можливості фасілітації (групової допомоги з боку педагога та однолітків).

9. Групове корекційне заняття з плавання. Застосовується у тих випадках, коли педагогу потрібно зайнятися корекцією відносно легких рухових порушень групи дітей до 12 осіб [5]. Це може бути слабкість м'язів верхніх та / або нижніх кінцівок, недостатня опорна спроможність таза та нижніх кінцівок, плоскостопість тощо. Долаючи недоліки моторної сфери, педагог має можливість одночасно зайнятися корекцією емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, наприклад, організовуючи спеціальні рухливі ігри у воді, які будуть стимулювати як емоційні прояви дітей так й їхні вольові зусилля.

10. Розваги на воді. Ця форма занять з дітьми у водному середовищі спрямована на підсилення їхньої адаптації до води, позитивізації досягнутого емоційного стану, формування комунікацій між однолітками [3]. При цьому можна використовувати різні варіанти організації дітей при проведенні розваг на воді: індивідуальну, малогрупову та групову. Важливими складовими цієї форми є наявність казкового сюжету, змагальність та естетичне оформлення рухово-ігрового дійства. Це в значному ступені формує позитивну компоненту емоційної сфери дитини, що є актуальним для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

11. Фізкультурне свято на воді «День Нептуна». Ця форма взаємодії педагогів з дітьми у водному середовищі стала вже традиційною у літній період ще з часів радянських піонерських та спортивно-оздоровчих таборів. Діти, батьки та педагоги дуже її любляють, бо ця казкова форма рухово-ігрової дії завжди заряджає усіх масою позитивних емоцій і вражень. [3] В ній присутня естафетно-змагальна складова, що потребує від дітей злагодженості саме командних зусиль і допомагає формувати у них відповідні вольові якості: колективізм, цілеспрямованість, наполегливість, віра у себе і свою команду, бажання боротися до кінця і здобувати перемогу. Цю форму слід вважати

найбільш соціалізованою, орієнтованою на соціум (хоча і обмежений): однолітки, суперники, педагоги, судді, глядачі, гості. Тут важливим є не тільки сама перемога, а й поведінка членів команди під час естафет та змагань: чесність, благородство, повага до суперників, дисципліна, шанування суддівської бригади тощо.

Вище було описано основні форми корекційних занять з формування емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями опорно-рухового апарату засобами плавання. Ця робота з оптимізації психічного стану дитини має проводитись паралельно основній роботі з фізичного розвитку зазначеної категорії дітей та корекції наявних у них рухових порушень. Обидва напрями – корекція фізичного розвитку і корекція психічного розвитку (на прикладі покращення емоційно-вольової сфери) взаємно доповнюють і підсилюють один одного. Робота з подолання конкретних рухових порушень завжди потребує реалізації від дітей відповідних вольових проявів, тобто формування вольової сфери. З іншого боку, повне або часткове подолання рухових порушень розширює моторні та комунікативні можливості дитини і дарує їй додаткові позитивні емоції: задоволення, радість, впевненість у собі, щастя.

Педагог має варіювати описаними вище формами корекційних занять, виходячи з особливостей моторної сфери дитини, рівня опанування нею водного середовища, особливостей психічного стану та тих педагогічних завдань, які необхідно вирішити.

Література

1. Глазирін І. Д. Плавання: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2006. 502 с.
2. Єфименко М. М., Литв'яков М. В. (2019) АКВА-ТЕАТР: парціальна програма адаптації дітей раннього та дошкільного віку до водного середовища і навчання плаванню. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 100 с.
3. Короп Ю. А., Цвек С. Ф. Обучение детей плаванию. Київ: Рад. школа, 1985. 96 с.
4. Купрієнко В. І. Навчимо дітей плавати: методичні рекомендації Тернопіль : Мандрівець, 2016. 48 с.
5. Шульга Л. М. Плавання: методика навчання: навч. Посібник. Київ : Олімп. л-ра, 2012. 216 с.

Лісова Т.В

вчитель-логопед,

Попільнський заклад дошкільної освіти «Чебурашка»

Попільнянської селищної ради

Житомирської області

ПАЛЬЧИКОВИЙ ІГРОТРЕНІНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ

Підґрунтям для повноцінного та всебічного розвитку дитини є її рухова активність. Виконання точних рухів м'язами рук, вміння контролювати та спрямовувати рухи складають основу будь-якої діяльності. Дрібна моторика являє собою комплекс скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, яка часто у взаємодії з зоровою системою здійснює дрібні та точні рухи пальцями рук та ніг. Складність та системність такого процесу обумовлює

виокремлення дрібної моторики у якості одного з найважливіших критеріїв повноцінного психічного розвитку дитини [7].

Вчені, які працювали в галузі спеціальної педагогіки, зазначають необхідність роботи над дрібною моторикою дітей-логопатів в корекційно-логопедичному процесі під час корекційно-розвивальних заходів. Мовлення під час тренування тонких рухів пальців формується та розвивається набагато краще. Отже, робота над руховим апаратом, тобто дрібної моторики пальців рук покращує та стимулює розвиток мовлення.

За визначенням Т. А.Ткаченко, дрібна моторика – це сукупність скоординованих дій нервової, м'язової, кісткової і нервової систем людини, в поєднанні із зоровою системою для виконання дрібних і точних рухів кистями і пальцями рук і ніг [7].

Дослідження проблеми взаємозв'язку розвитку мовлення і дрібної моторики рук були розглянуті у теорії та практиці логопедії, психології, нейрофізіології, спеціальної педагогіки, що знайшли своє відображення у працях видатних науковців: Л. С. Виготського, В. І. Лубовського, Р. Є. Левіної, Є. Ф. Соботович та сучасних українських вчених: Ю. В. Рібцун, В. М. Синьова, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет. Науковці довели, що у дітей із порушенням мовлення на становлення мовленнєвої функції в значному ступені впливає розвиток дрібної моторики рук.

М. Бернштейн писав, що парадоксальним для педагогів було усвідомлення того, що при рухових діях вправляються не стільки руки, скільки мозок. Він запропонував рівневу теорію організації рухових функцій, у якій мовлення відноситься до вищого рівня організації рухів. В. Бехтерев зазначав, що рухи руки тісно взаємопов'язані з мовленням і сприяють його розвитку [5].

Аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі розвитку дрібної моторики у дітей-логопатів, дозволив виокремити основні засоби її розвитку [8].

1. Масаж, його можна проводити як класичний, так і нетрадиційний: масаж кульками та кільцями Су-джок, горіхами, шишками, олівцями, пір'ячком тощо [1].

2. Пальчикова гімнастика і «пальчикові ігри». Пальчикова гімнастика потребує участі обох рук, що дає можливість дітям орієнтуватися в поняттях «праворуч», «ліворуч», «вгору», «вниз» тощо. «Пальчикові ігри» – це інсценування римованих розповідей, казок за допомогою пальчиків [3].

3. Ігри з крупами, під час яких пропонувати дитині їх перебирати, перемішувати, пересипати, розтирати в руках, знаходити в крупах сховані маленькі іграшки, використовувати для аплікації.

4. Ігри з дрібними предметами: конструктором, мозаїкою, пазлами, намистом, гудзиками сприяють також розвитку просторового та логічного мислення, уважності, кмітливості, координування роботи очей і кистей рук, творчих здібностей, довільних дій [2].

5. Шнурування. Такі ігри не лише навчають дітей накладати предмети на фон, суміщати отвори, просмикувати крізь них шнурівку, але і розвиватимуть навички самообслуговування [7].

6. Ліплення з різних матеріалів (солоне тісто, пластилін, глина, звичайне тісто), у ході якого доцільно дітей вчити сплющувати долонькою або кулачком масу для моделювання, відщипувати маленькі шматочки від великого шматка, перекладати з руки в руку, розминати тощо [4].

7. Lego-конструювання – це ціла палітра гри, яка охоплює конструкторсько-будівельну, вільну, сюжетно-рольову, розвивальну, рухливу гру та гру з уявою; гру індивідуальну, самостійну та гру в парах, у міні-групах, групах та командах; гру з однолітками та гру з дорослими тощо [6].

Отже, тренування рухів пальців і кисті рук є найважливішим чинником, що стимулює мовленнєвий розвиток дитини, сприяє зміцненню артикуляційних рухів, підготовці руки до письма, є потужним засобом який покращує працездатність кори головного мозку, а отже, й розвиток психічних процесів [5].

Література

1. Андреева Н. На кінчиках пальців. Розвиток дрібної моторики дошкільнят. Дитячий садок. 2018. № 19. С. 33-35.
2. Гузій Л. Ігрові вправи для розвитку дрібної моторики. Розкажіть онуку. 2019. № 5. С. 7-8.
3. Деснова І. С. Використання пальчикових ігор у процесі розвитку дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку. World science: problems, prospects and innovations: materials the 5th International scientific and practical conference «World science: problems, prospects and innovations» (January 27-29, 2021) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. P.488-496.
4. Долбенко С. В. Використання нетрадиційних засобів діяльності для розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку. Дошкільний навчальний заклад. 2018. № 4. С. 6-12.
5. Ленів З. П. Практичні аспекти формування ручного праксису в дітей із порушеннями мовлення / З. П. Ленів, О. І. Сушко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2012. - Вип. 21. - С. 158-161. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_42.
6. Рома О. Ю., Близнюк В. Ю., Борук О. П. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з Lego. the LEGO Foundation, 2016. 140с.
7. Ткаченко Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. М. : Издательство ЭКСМО, 2013. 48 с.
8. Храмова Д. Засоби розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку - Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Науковий керівник – к. п. н., доц. Манжелій Н.М. - УДК 73.2.091.33-027.22:796

Любченко І. І.

кандидат педагогічних наук,

Комунальний заклад «Уманський

гуманітарно-педагогічний фаховий коледж

ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації зумовлюють значні зміни в освіті й вихованні: ставляться нові завдання щодо використання інноваційних освітніх й виховних технологій, оновлення змісту та форм організації

освітнього процесу, упровадження в освітній процес новітніх особистісно орієнтованих педагогічних технологій і науково-методичних досягнень.

Сучасна українська освітня система розвивається та реформується за напрямом всебічного розвитку особистості з урахуванням особливостей освітніх потреб усіх вихованців. У зв'язку з цим особлива увага приділяється проблемі доступності освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Ця проблема розв'язується у межах інклюзивної освіти.

В Україні, за даними Громадської Спілки «Освіторія», кожна третя родина має дитину з особливими освітніми потребами, і ці дані збільшуються з року в рік. У 2017 році в нашій державі налічувалось 165 000 дітей з особливими освітніми потребами, але точної цифри не може назвати ніхто. З більш як 17 000 шкіл лише 1127 упроваджують інклюзивну освіту, тобто 6 %. Загальний показник інклюзії в Україні становить 7 %. Майже 80 % сімей розпадаються в перші 2–3 роки після народження дитини з інвалідністю, тому не тільки педагоги, а й батьки потребують підтримки та доступу до передових освітніх, оздоровчих і корекційних технологій, за якими працюють фахівці в багатьох країнах світу. Завдячуючи їхньому досвіду впровадження й розвитку інклюзивної освіти, запозичуючи найкращі практики, педагоги мають змогу поширювати передовий досвід серед колег для якісної, компетентнісної та, головне, своєчасної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Водночас явною загрозою впровадження інклюзії визначено неготовність педагогічного співтовариства до якісної реалізації практик освітньої інклюзії, несприйняття соціальним співтовариством та учасниками освітнього процесу змін в освітній політиці, в упровадженні інклюзивної освіти та несформованість інклюзивної культури в закладах освіти [2, с. 1].

Одним з найважливіших сучасних завдань педагогів, які працюють в інклюзивних класах (групах), є організація взаємодії з батьками учнів (вихованців), продуктивної співпраці, взаємної підтримки й розподіл відповідальності в процесі навчання (виховання) їхніх дітей в освітньому закладі. Батьки – це головні партнери педагогів у процесі навчання й виховання, а зрештою – соціалізації дитини, тому вони мають повне право бути включеними в процес ухвалення важливих рішень стосовно розвитку та адаптації дитини. Батьки є першими та основними вихователями дітей. За відсутності співпраці батьків, педагогів, суспільства процес включення дитини в життя громади, шкільну спільноту та навчання стає неможливим. Успіх адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище залежить також від готовності батьків до співпраці з педагогами та реального сприйняття можливостей і потреб своєї дитини [3, с. 10].

Фахівці інклюзивних освітніх закладів в Україні апробують та впроваджують низку технологій, що сприяють повному включенню батьків в освітній процес, з одного боку, та усвідомленому розподілу відповідальності між педагогами й батьками, з іншого. Ця робота стосується не лише батьків дітей з особливими освітніми потребами, але й батьків дітей з типовим розвитком, адже без їхньої підтримки навіть фахівцям неможливо створити

атмосферу «повного включення», розвивати відносини «співробітництва» та «співтворчості» [3, с. 12].

До результатів навчання суспільство ставить усе більші вимоги: школа має дати учням не тільки міцні знання та навички, а й сприяти вихованню та розвитку учнів відповідно до їхніх навчальних можливостей, потреб, запитів, задатків і здібностей. Важливим є проектування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими потребами, при цьому базовий рівень знань, умінь, навичок перетворюється з мети навчання на засіб актуалізації пізнавальних, творчих та особистісних можливостей учнів. Освітнє середовище повинно бути спрямоване не тільки на освітню мету, а й на знаходження оптимальних способів успішної адаптації в житті кожної дитини з особливими освітніми потребами. В Україні освіта є пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку суспільства. Як зазначено в статті 2 Саламанської декларації, «Інклюзивні школи є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в місцевих громадах, побудови інклюзивного суспільства й забезпечення освіти для всіх» [5, с. 1].

Дослідженню проблеми ефективного залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах загальної освіти присвячені праці В. Авілова, В. Бондара, І. Демченко, О. Євтухової, В. Зарецького, І. Іванової, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, О. Мартинчук, Ю. Найди, В. Синьова, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, Є. Чайковського та ін.

Опрацювання та аналіз наукових джерел засвідчує, що питаннями впровадження інноваційних технологій в освітню сферу займалися провідні вчені, серед яких К. Ангеловські, Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташник, О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс, І. Бех, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, О. Пехота, О. Попова, Л. Подимова, А. Пригожина, В. Сластьонін, А. Хуторський та інші. Теоретичною основою методології інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В. Безпалька, Б. Лихачова, М. Кларина, В. Монахома, Г. Селевка.

Слово «інновація» має латинське походження й у перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації «інновація» означає нововведення, що поліпшує хід і результати освітнього процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи й відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів, що дуже важливо для осіб з особливими освітніми потребами [4, с. 46].

Інноваційні технології в спеціальній педагогіці мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання предметної діяльності та реалізуються в особистісно орієнтованій освіті [3].

Інноваційні технології являють собою нові способи та методи взаємодії педагогів та учнів, що забезпечують ефективне досягнення результату педагогічної діяльності. Застосування і розвиток інноваційних технологій, що охоплюють телекомунікаційні системи та комп'ютерну техніку, у процесі інклюзивної освіти пов'язані з динамічним, інтенсивним характером сучасного суспільства. Ці технології сприяють швидшому зближенню людини із соціумом, формуванню та розвитку певного рівня освіти, культури, світогляду, інтелектуальних здібностей.

Використання інноваційних технологій у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами розкриває можливості розвитку їхніх комунікативних навичок, підтримки й спілкування з викладачами, тьюторами, іншими учнями, що сприяє інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в суспільство. Ці можливості реалізуються за допомогою використання в освітньому процесі технічних засобів.

Педагогічні технології класифікуються за різними критеріями: за джерелом виникнення; цілями й завданнями; можливостями педагогічних засобів; функціями вчителя, що здійснюються за допомогою технології, елементами яких вважають уміння оперувати навчальним та технічним обладнанням; доречне використання наочного матеріалу. Інноваційні технології представлені: інформаційно-комунікативними технологіями, що забезпечують наочність, доступність, варіативність і можливість швидкого створення навчального матеріалу, зручність об'єктивного контролю розвитку й діяльності дітей, розширення сюжетного наповнення традиційної ігрової діяльності, візуалізацію акустичних компонентів мовлення, розширення спектра невербальних завдань:

1. Репрезентації та конкретизації понять.
2. Дистанційно освітні технології.
3. Психокорекційні технології (арт-терапія; казкотерапія).
4. Технології з використанням нетрадиційних прийомів (аромотерапія).
5. Здоров'язбережувальні технології [4, с. 230].

Визначені також принципи інклюзивного освітнього простору, що полягають у:

- соціалізаційній спрямованості освітнього процесу;

f - індивідуалізації освітнього простору (організацію інклюзивного освітнього процесу з урахуванням особливостей і потреб кожного, хто навчається);

f - інтегративності супроводу суб'єктів інклюзивного освітнього простору (результату узгодженої сумісної діяльності групи супроводу дитини);

f - ціннісному й толерантному ставленні до суб'єктів освітнього процесу, їхньої діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору [6, с. 80].

Інновації в корекційній педагогіці мають на меті розробку та впровадження нових форм, методів і засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічно-розвивального та реабілітаційного процесів і сприяють оптимізації використання особистісно орієнтованих, нейропсихологічних, арт-терапевтичних, інформаційних технологій.

Можна виділити основні функції інноваційних технологій в інклюзивній освіті:

- компенсаторна: технічна підтримка з метою полегшення читацької та письмової діяльності;
- дидактична: педагогічна підтримка в застосуванні інноваційних технологій з метою створення відповідної освітньої сфери та освітніх ресурсів;
- комунікаційна: комунікативна підтримка для участі в системах мережевої взаємодії.

Саме з введенням в освітній процес інноваційних технологій, втілених у комплексному об'єднанні засобів комунікації у сфері інформаційної взаємодії, виникають передумови формування відкритої освіти. Використання інноваційних технологій в інклюзивній освіті сприяє підвищенню ефективності організації пізнавальної діяльності учнів, на максимальній індивідуалізації процесу навчання з одночасним збереженням його цілісності.

Використання в межах інклюзивної освіти інноваційних технологій дозволяє досягти таких результатів, як-от:

- створення єдиного освітнього простору;
- ефективність взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу;
- удосконалення методів, змісту та організаційних форм навчання, пов'язане з вимогами сучасного суспільства до рівня освіти особистості та її особливостей;
- максимальне розкриття інтелектуального потенціалу учня, формування навичок самостійного набуття знань та здійснення різних видів самостійної діяльності, пов'язаної з обробкою інформації.

Можна сказати, що сучасні освітні організації реалізують ідеї інклюзивної освіти, стають інноваційними, оскільки процес навчання будується на основі оригінальних педагогічних ідей та інноваційних технологій, що є втіленням нової освітньої практики в межах інклюзивної освіти.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що використання інноваційних технологій у процесі навчання осіб з особливими освітніми потребами відрізняється ефективністю, що виявляється в швидкій інтеграції людини в суспільство, розвитку її комунікативних навичок, освоєнні певного рівня освіти за рахунок варіативності використання досягнень науки і техніки в освітньому процесі.

Література

1. Баханов К. Шляхи інноваційного навчання // Історія в школах України. 1999. № 4. С. 19–25.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» від 11.09.2009 р. № 855 [Електронний ресурс]. URL: http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planudii-shodo-zaprovadzhennjainklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya_osvita/30138 (дата звернення: 15.05.2015).
3. Радченко М. І. Особистісна саморегуляція дорослих у сім'ях з розумово відсталими дітьми-інвалідами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2006. 18 с.

4. Ревуцька О. В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами // Управління в освіті : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти [та інші]. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. 300 с.
5. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2016.02.10/Tehnologii%20Autizma.pdf> (дата звернення: 28.09.2018).
6. Федорович Л. О. Формування правильної вимови молодшого шкільного віку. Кременчук : Християнська Зоря, 2007. 346 с.

Матвієнко Н.М.,
вчитель - дефектолог вищої категорії,
старший вчитель.
Комунальний заклад «ХСШ№5»
Харківської обласної ради

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.

Інноваційні технології в сучасній дошкільній освіті - розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітнім методам розв'язання освітніх завдань. На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні функціонують різні типи дошкільних навчальних закладів, ефективно вирішення пріоритетних завдань розвитку, навчання та виховання дітей в яких неможливе без пошуку оптимальних форм організації освітнього процесу, використання перспективного педагогічного досвіду, а також здійснення інноваційної діяльності. Тому безумовно стає те, що традиційна освіта, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування.[2,11] Головними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, налаштованість до конструктивних дій в оновлюваних ситуаціях, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, основою яких є інноваційні педагогічні технології. Інноваційні педагогічні технології в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Вони забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. У побудові дидактичної моделі педагогічної роботи важливо опиратися на наявні у дітей знання, а не нав'язувані їм готової інформації згідно наших програм та планів. Великий обсяг інформації отримуваної в готовому вигляді дитиною не обробляється, а лише підштовхує її до «інтелектуального споживацтва». Дитина при репродуктивному способі навчання отримує досвід набуття знань без зусиль, в готовому вигляді. І не отримує досвіду здобуття знань самостійно в ході використання вже набутих нею знань завдяки розмірковуванню, порівнянню та аналізуванню. [1,77]

Беручи до уваги вищевикладене, перехід до новітніх технологій навчання дітей є неминучим. Тому що потік інформації з кожним роком збільшується у геометричній прогресії. І ми не можемо вже дати усю інформацію дітям. А значить, маємо лише навчити дитину здобувати нові знання за допомогою мислення та сучасних методів навчання - комп'ютера, телевізора, книг тощо.

Наука пропонує великий вибір освітніх технологій, але не кожна з них може бути використана в роботі з дітьми дошкільного віку. Педагоги-практики в свою чергу у своїй роботі розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення навчання. Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії, концепції. На основі однієї теорії навчання можуть вибудовуватися різні технології. Водночас побудова на одній теорії, концепції кількох технологій навчання не є свідченням їх ідентичності. Вони завжди будуть відрізнятися за кількісними і якісними параметрами.

Останнім часом у дошкільному вихованні актуальними стали питання надання спеціалізованої логопедичної допомоги дітям дошкільного віку. Статистика показує, що в даний час спостерігається збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення. Причин тут може бути багато, але очевидно те, що зросла кількість дітей з незрілістю або дисфункціями центральної нервової системи, пов'язаними з родовими або іншими травмами головного мозку. Проблема полягає в тому, що цим дітям набагато складніше, ніж їх одноліткам, справлятися з навчанням. Мовлення – це складна функція, і розвиток її залежить від багатьох моментів. Велику роль тут виконує вплив оточуючих – дитина вчиться говорити на прикладі мови батьків, педагогів, друзів. Дуже важливо, щоб дитина з раннього віку чула мову правильну, виразно звучну, на прикладі якої буде формуватися її власне мовлення. У той же час серед батьків поширена думка, що з часом дитина сама навчиться розмовляти правильно, тому особливості турботи з цієї причини батьки не відчують. А неправильна вимова у дитини може увійти в звичку, та виправити її в більш старшому віці буде набагато важче. Можна з впевненістю стверджувати, що проблеми з мовленням обов'язково відіб'ються на навчанні у школі. У зв'язку з цим зростає необхідність спільної роботи по попередженню мовних порушень у дошкільників, логопедів та вихователів дитячих дошкільних установ.

Часто вся логопедична робота сприймається тільки як якісь дії, прямо направлені на ліквідацію неправильної вимови у дітей. Це зрозуміло, оскільки порушення звуковимови сприймаються оточуючими в першу чергу й викликають найбільші занепокоєння родичів дитини. Одним з найважливіших напрямів є профілактика та попередження мовних порушень у дітей дошкільного віку. Робота в дитячій дошкільній установі включає декілька напрямів. Це і подолання наявних порушень мови у дітей, і попередження можливих вторинних порушень мовлення, і пропедевтика мовних порушень до їх виникнення, й вдосконалення різних сторін та якостей мови за відсутності порушень та паралельна корекція і дорозвинення інших психічних функцій, таких як слухомовна та зорова увага, зорова та мовна пам'ять, словесно-логічне мислення, а також розвиток просторових уявлень. Бо зараз дуже часто

зустрічаються діти, які не можуть добре орієнтуватися у просторі та на аркуші паперу, а це буде потрібно для гарного навчання у школі. А в школі дуже важливо вміти орієнтуватися у просторі та у зошиті. Адже відомо, що для повноцінного оволодіння письмом дитині необхідно взаємно трансформувати просторову послідовність графічних знаків і тимчасову послідовність звукових комплексів. Це питання має істотне значення, оскільки недостатня сформованість просторових уявлень

з великою ймовірністю позначиться у дошкільників на формуванні грамотної зв'язної мови, а у школярів на процесі формування навичку читання і письма. Тому важливість вивчення просторового мислення дуже висока, так як діти зустрічають численні труднощі при створенні просторових образів і оперуванні ними. Дослідження особливостей формування просторових уявлень дошкільнят має тому не тільки теоретичне, але й велике практичне значення, так як важко назвати хоча б одну галузь діяльності людини, де б уміння орієнтуватися в просторі не відігравало б істотної ролі. Це уміння є необхідною умовою соціального буття людини, формою відображення навколишнього світу, умовою успішного пізнання й активного перетворення дійсності. У процесі роботи з дошкільниками необхідно враховувати особливості і послідовність формування просторового сприйняття, просторових уявлень в онтогенезі, тимчасових орієнтувань. І це, як і будь-яка свідомо робота, вимагає серйозного розуміння значення простору і просторових уявлень й уміння справлятися з цими співвідношеннями.

Задача логопеда сумісно з батьками переконати дитину у тому, що мовлення можна виправити, та допомогти малюку краще розмовляти. Важливо зацікавити дитину так, щоб їй самій захотілося брати участь в процесі корекції вимови. Тому проаналізувавши все ми прийшли до висновку, що можна закріплювати звуки разом із вправами на розвиток просторових уявлень. Тому ми пропонуємо закріпити звуки, які логопед автоматизує разом з елементами просторових уявлень. Для цього можна використовувати цікаві вправи, які були розроблені автором цієї статті, для розвитку просторових уявлень та закріпленні звуків, які треба ввести в мовлення дитини, також для опису предметів, та успішно використовуються на заняттях з розвитку мовлення в цікавій ігровій формі.

Спочатку пропонується роздивитися малюнки та назвати їх, з вірною вимовою звуків. А потім по заготовці - шаблону визначити просторове розташування зображень на картинці один до одного.

I варіант для дітей молодшого віку:

- Що знаходиться в центрі малюнка?
- Що знаходиться в праворуч ?
- Що знаходиться ліворуч?
- Що знаходиться вгорі?
- Що знаходиться внизу?

II варіант для дітей старшого віку:

- Що знаходиться в центрі малюнка?
- Що знаходиться в правому верхньому кутку?

-Що знаходиться зліва від заданого предмета?

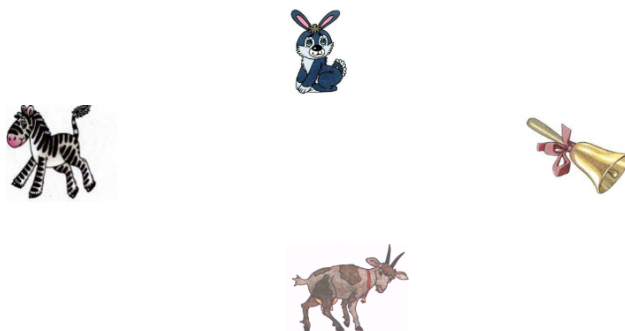
-Що знаходиться в правому нижньому кутку?

Після того як дитина почне справлятися з завданням, ми пропонуємо ускладнити роботу. Дитині самій вже потрібно розставити малюнки із заданим звуком за інструкцією педагога. Вправи можна варіювати розташовуючи малюнки по іншому, або взяти ті малюнки із словами, в яких треба закріпити звук у потрібній позиції (на початку слова, всередині, на кінці слів). Мною були розроблені ігри на автоматизацію частіше вживаємих з помилками звуків та на закріплення лексичних тем.

Автоматизація звука [з] з елементами просторових уявлень.

Дитині 4- 5 років пропонується автоматизувати звук [з]: покласти на аркуш папера та потім назвати, чітко промовляючи звук, який логопед закріплює – вгорі - малюнок з зайцем, зліва - малюнок із зеброю, праворуч - дзвоник, внизу - козу.

Гру можна варіювати розташовуючи малюнки по іншому, або взяти ті малюнки із словами, в яких треба закріпити звук у потрібній позиції.



Дитині старшого дошкільного віку пропонується більш складніше завдання - автоматизувати звук [з]: покласти на аркуш папера та потім назвати малюнки – в правому верхньому куті - малюнок з зеброю, посередині - малюнок із зайцем, в лівому нижньому куті - дзвоник, в верхньому лівому куті—дзеркало, в нижньому правому куті - козу. Гру можна варіювати розташовуючи малюнки по іншому, або взяти ті малюнки із словами, в яких треба закріпити звук у потрібній позиції.



Таким чином, послідовна систематична робота із включенням в систему корекційної роботи завдань і вправ, на розвиток і уточнення просторових уявлень - створює сприятливі умови для нормального розвитку звукової

сторони мови дітей дошкільного віку, більш швидшому виправленню вад мовлення, та вмінню орієнтуватися у просторі, що позитивно відіб'ється на формуванні немовних процесів (уваги, пам'яті, мислення), та буде попереджати виникнення графічних помилок на листі.

Отже, інноваційна діяльність педагогів дошкільних навчальних закладів, розробка, апробація та впровадження педагогічних технологій значною мірою будуть сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу, застосуванню саме тих засобів, методів і прийомів розвитку, навчання та виховання дітей, які є необхідними саме тут і зараз.

Література

1. Інноваційні пошуки в сучасній освіті./за ред. Л.І.Даніленко, В.Ф.Паламарчук, Г.С. Перевознікова. Київ: Логос, 2004. 220с.
2. Коваленко О. Вісник Інституту розвитку дитини. Вип.5. Київ: : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2009. 198с.
3. Назаревич С.І. Значення інноваційних технологій в управлінні розвитком дошкільного навчального закладу. Житомир. 2017.

Мацюк З.С.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк

МАК-ТЕХНІКИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ МЕТАФОРИЧНОЇ АСОЦІАТИВНОЇ КАЗКИ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Метафоричні асоціативні картинки – це психологічне дзеркало, яке допомагає виявити такі стани й сторони особистості, які потребують додаткової уваги та розвитку, зокрема, коли відбувається складання казки за цією методикою. Казка – це низка проблемних ситуацій. Усі ці проблеми – різнопланові, однак пошуки їх рішень мають однакову логічну послідовність: ознайомлення із проблемою; з'ясування її причин. Для пошуку розв'язання проблеми необхідно створити модель процесу досягнення потрібного результату (визначення результату, підбір дій, що потрібні для його здійснення, а також засобів, властивості яких дозволяють виконати ці дії).

У закладах освіти загального типу розвитку спостерігаємо збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, затримкою психічного розвитку та інтелектуальними порушеннями [1, с.11]. Такі діти уникають взаємодії з однолітками, не прагнуть до спільних видів діяльності, у них не розвинені навички комунікації, вони не прагнуть до пізнання нового.

Завдяки спостереженням виявлено, що мовлення дітей з розладами мовлення: загальний недорозвиток мовлення, моторна алалія, сенсорна алалія, дизартрія, заїкання тощо характеризує: відсутністю розгорнутого фразового мовлення; невмінням висловити побажання, власні емоційні почуття та стани; вільне мовленнєве спілкування з однолітками, дорослими обмежене;

недостатньо володіють активним власним мовленням; рівень розуміння мовлення становлять досить об'ємний пасивний словниковий запас та розуміння значень багатьох слів; труднощі в розумінні словесних інструкцій, усних мовленнєвих завдань. Розлади емоційної сфери у дітей з порушенням мовлення негативно впливають на їх соціалізацію, чим зумовлюють порушення поведінки, так званої соціальної дезадаптації. Переживання байдужості або негативне ставлення до себе роз'єднують дітей, поглиблюють між ними відчуження, небажання спілкуватися, контактувати з однолітками.

Для подолання цих вкрай важливих і актуальних проблем, зокрема для розвитку словесної творчості дітей, ми використали ефективний і перевірений часом засіб розвитку словесної творчості як казка. Адже саме казка якнайкраще активізує дитячу уяву і творчість, слугує зразком зв'язної розповіді та літературної мови, джерелом образів і сюжетів [2, с. 164].

Великий потенціал у поєднанні арттерапії із сучасними методами розвитку творчої уяви засобами створення власних казок. Розроблення цих методів свого часу було розпочате психологом Пропом, а потім підхоплено Джані Родарі, який спонукав вигадувати казки маленьких італійців, щоб прищепити їм любов до навчання. Про важливість формування перших асоціацій, що становлять фундамент пам'яті, на якому вона будується, зазначав відомий педагог К. Ушинський. На його переконання, педагог повинен потурбуватися про те, щоб взагалі на початку навчання і вивчення кожного предмета були закладені найміцніші й найміцнішим способом усвідомлені асоціації. На цій необхідності ґрунтується велике значення наочного навчання взагалі й наочності в кожного предмета.

Проаналізувавши наукові розвідки з методики навчання школярів створення казок, зупинимося на кращих і найбільш доступних для дітей вправах: створенні казки за допомогою метафоричних асоціативних карток. Модель складання казок за метафоричними картками проводилася з використанням різних методичних прийомів у класах, де також навчаються діти з порушенням мовленням. За допомогою мовлення особистість утверджує власне «я», створює власний комунікативний простір. У сучасній педагогіці утвердилося положення про необхідність виявлення та подолання мовленнєвих порушень, оскільки мовлення має винятково важливе значення для формування її особистості та є інструментом розвитку вищих відділів психіки дитини.

Словесна творчість дітей із порушенням мовленням під час складання казок за допомогою метафоричних карток проявлялася в знаходженні слів і мовних виразів, які можливо більш точно допомагали утворювати складні речення та зв'язний текст. Варто зауважити, що для сучасного школяра висловити свою думку буває дуже важко, а методика написання власних казок за допомогою метафоричних асоціативних карток сприяла розвитку комунікативних здібностей та словесної творчості.

Основним завданням, яке було поставлено перед дітьми:

- засвоїти послідовність елементів творчого процесу і напрацьовували комунікативні та творчі вміння й навички;
- отримати і засвоїти знання, аналізувати причини і наслідки казкових

подій, використовувати методи і типові прийоми перетворення властивостей персонажів і явищ, визначити результати застосування цих нових властивостей;

- навчитися розв'язувати вторинні завдання, що виникають за нових казкових ситуацій.

Окрім цих завдань, учням пропонували творчо продовжити створення казки – намалювати події або персонажів створених ними казок. Оскільки дуже важливе вміння дитини – це уявляти собі образи об'єктів або запланованих подій, явищ тощо, які вона створює. За результатами дослідження з'ясували, що для створення метафоричної казки притаманне комбінаторне мислення, асоціювання, аналогізування, створення послідовної низки уявних образів. Г. Альтшуллер вважав, що вміння бачити на своєму зоровому екрані минуле і майбутнє технічних систем є ознакою геніального мислення. То чому ж не розвивати таке мислення з дитинства.образи – це первинна основа нашого мислення. Тварини, наприклад, ще й досі мислять образами.

Дітям було рекомендовано використовувати різноманітні методи і прийоми фантазування для створення власних казок. Використовуючи метод арттерапії у роботі в класах змішаного типу (у яких навчаються діти з порушеннями мовлення), було впроваджено наступний варіант методики, використовуючи метафоричні картки за такими техніками: а) картинки, на яких можна виділити суб'єкт і виконану ним дію; б) картинки із зображенням одного або декількох персонажів і чітко позначеного місця дії.

Від складання казок за окремою карткою, а в подальшому ми переходили до написання розповіді за кількома метафоричними картками: спочатку за трьома-чотирма, потім – за шістьма.

На початку заняття дітям розповідали зміст методу перетворення, який необхідний під час використання для створення метафоричної казки. І лише у випадку, коли діти не зможуть описати обрану картку, можна запропонувати їм обрати іншу. Варто зазначити, що в роботі з метафоричними картками є одне правило для всіх: «Усе, що я бачу на картці – це моє, все, що бачиш на картці ти – це твоє!». Ніхто не має нав'язувати своїх думок і бачень. Кожен працює індивідуально, кожен пропрацьовує свої страхи та проблеми, кожен індивідуально розвиває свою комунікацію. Діти самі здатні розвивати сюжет казки, вигадувати і фантазувати. Педагогові іноді досить лише пояснити зміст прийому і попросити їх обрати картку для створення власної казки. Цікаво, що після ознайомлення із методикою діти здебільшого порівнюють себе із героєм, зображеним на картці.

Робота із школярами показала, що діти описують створену казку тезисно і обмежено, із кількістю персонажів – до трьох. Однак, коли казка складалася гуртом, то кожен прагнув додати свого героя та подію, яка з ним відбулася, тому метафорична казка набувала фантастики, збільшувалося кількість героїв та подій. Для того, щоб відпрацювати всі прийоми, варто разом із дітьми підбирати ті казки, у яких можна їх реалізувати. Тобто, готуючись до заняття для відпрацювання конкретного прийому, слід продумати, у якій з казок такий прийом можна найбільш ефективно і показово застосувати.

Отже, для успішного впровадження технології складання метафоричної

казки, ми навчали дітей ефективно взаємодіяти у групах, приділяти увагу виробленню соціальних навичок. Коли діти починали розуміти прийоми групової роботи та опановувати комунікативні навички, їхня навчальна діяльність була ефективнішою та раціональнішою, що дало змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, робити помилки, вчитися слухати думку іншої дитини та продовжувати її, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї.

Завдяки метафорі та візуальним образам, метафоричні асоціативні картинки, дають змогу легко обійти механізми психологічного захисту дитини, вибудувати «розмову» з його підсвідомістю, і, як наслідок, отримати в короткий термін необхідний об'єм інформації для якісної роботи з вирішення проблеми. Кожна картинка – це кольорова кнопка для запуску фантазії, ідей та асоціацій дитини.

Методика складання метафоричних казок дала змогу залучити всіх дітей до роботи з картками, відповідати на запитання, створювати свої історії, фантазувати, розвивати комунікативні здібності та активно працювати на уроці. Зокрема, ця методика корисна не лише для дитини з порушення мовлення, а й для всіх здобувачів освіти, яким складно висловити свою думку, змістовно та логічно доповідати. Звернемо увагу на те, що під час спілкування в парах і невеликих групах діти з порушенням мовлення легше адаптувалися до соціуму.

Навіть володіючи досить великим запасом слів для побудови висловлювань, діти із загальним порушенням мовленням фактично позбавлені можливості словесної комунікації, тому що засвоєні мовленнєві засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні, тому виникають додаткові труднощі для налагодження міжособистісних відносин. Зміст складання казок за метафоричними асоціативними картками спрямований на розширення й уточнення пасивного і активного словника; розвиток імпресивного та експресивного мовлення; диференціювання та правильного використання граматичних форм, різних типів синтаксичних конструкцій, формування зв'язного мовлення. Для практичного засвоєння знань і умінь вони мають бути включені в безпосереднє спілкування в ситуаціях і в різних видах діяльності.

Література

1. Скрипник Т., Інклюзивна освіта дітей з розладом із дефіцитом уваги та гіперактивністю. *Нейроnews*. №8(119). 2020. С.11-15
2. Непомняща І.М Розвиток словесної творчості дітей передшкільного віку за допомогою фантастичної казки. *Інноваційна педагогика*. Випуск 19. Т. 1. 2019. С. 164-168

Міщенко О. А.

к. пед. н., доцент

кафедри спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

Козачек Н.О.

старший викладач

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ХНПУ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ В ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Популяризація ідей інклюзивної освіти докорінно модифікує освітнє середовище, охоплюючи широкий спектр додаткових можливостей особам з ООП (особливими освітніми потребами), проте висуває наріжним каменем проблеми та недоліки дієвої системи загальної середньої та спеціальної освіти, адже «українська освіта вже увійшла в цей еволюційний етап впровадження інклюзивної практики, тож разом з іншими країнами постала перед проблемами періоду модернізації галузі» [3, 8]. Це не може не віддзеркалюватися на системі вищої педагогічної підготовки, особливо за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», що потребує підвищених фахових вимог до підготовки конкурентоздатних педагогічних кадрів, зокрема корекційних педагогів.

Інкримінація суспільством певного консерватизму при підготовці здобувачів у чинній системі формальної вищої педагогічної освіти, а саме закиди про «невідповідність теоретичних знань студентів їх практичним умінням і навичкам, дисгармонією із потребами суспільства» [6] обтяжуються карантинними обмеженнями та воєнним станом.

З огляду на думку Н. Онищенко про актуальність та своєчасність «вдосконалення практичної підготовки педагогічних кадрів» [6, 55], маємо висвітлити досвід кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Науково-педагогічні працівники останньої, навіть у таких надскладних умовах, продовжують підготовку здобувачів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», акцентуючи увагу на пропедевтичних педагогічних та дефектологічних практиках здобувачів у закладах спеціальної освіти.

Розробці проблем практики студентів педагогічних університетів у закладах освіти присвячені роботи: О. Бружиковської, Г. Кабанської, О. Кабанської, О. Мельникової та інших.

Обґрунтуванню необхідності вдосконалення та модернізації практичної підготовки здобувачів вищої освіти присвячено науковий доробок: Л. Бражник, Ю. Вакулєнко, Ю. Іванової, Н. Онищенко, Л. Шульги та інших.

Окремо аспектам дистанційного навчання в процесі проведення педагогічної практики приділяли увагу: Ж. Колоскова, М. Назаренко та інші.

Методичні поради до проведення дефектологічної практики та практики здобувачів І (бакалаврського) рівня в спеціальних закладах та навчально-реабілітаційних центрах надавали: Х. Барна, І. Брушневська, О. Кас'яненко, О. Чекан та інші.

Проте особливості пропедевтичної педагогічної практики здобувачів у закладах спеціальної освіти в умовах дистанційного навчання та в період воєнного стану в науково-методичній літературі висвітлені недостатньо або стикаються з упередженим ставленням щодо їхньої доцільності та дієвості, що й зумовлює науковий інтерес до цієї проблеми.

Метою розробки є репрезентація досвіду проведення пропедевтичної педагогічної практики здобувачів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди в реаліях сьогодення. Це дослідження проводилось в умовах дистанційного навчання в період воєнного стану у 2022 році на основі спостереження, перевірки звітної документації та аналізу звітів практикантів, що проходили практику в спеціальних закладах освіти.

Загальновідомо, що практика стає невід'ємним складником навчального процесу, направлена на закріплення та розширення знань, що були набуті студентами в закладі вищої освіти, проте найціннішим є безпосереднє напрацювання здобувачами практичних навичок, необхідних для їхньої роботи в закладах середньої та спеціальної освіти, фактичного застосування вивчених на заняттях методів навчання та виховання.

Традиційно, за визначенням Ж. Колоскової, у процесі проходження практики здобувачі навчаються самостійно добирати та систематизувати інформацію в межах поставлених перед ними завдань; вчать застосовувати отримані знання на практиці; розвивають навички колективної роботи, ознайомлюються з кабінетами та обладнанням фахівців [2, 77].

Варто наголосити на притаманному прагненні ХНПУ імені Г. С. Сковороди та кафедри спеціальної педагогіки до урахування вимог потенційних роботодавців до наших здобувачів, задля підвищення професійної компетенції та конкурентоздатності майбутніх працівників регулярно ініціюються зустрічі зі стейкхолдерами, ураховуються результати неформальної освіти та передусім наголошується на дієвості пропедевтичної педагогічної та дефектологічної практик, адже їхнє успішне проходження «дозволяє забезпечити тісну взаємодію між учасниками освітнього процесу, а також дає змогу здобувачу оцінити свій рівень здібностей та визначити свою спрямованість у ході навчання в університеті» [6, 59].

На думку О. Чекан, Х. Барни, О. Кас'яненко, у процесі підготовки бакалаврів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» особливе місце посідає дефектологічна практика, що «виступає органічною складовою освітнього процесу, психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх фахівців, пов'язуючи теоретичне навчання здобувачів вищої освіти з їх майбутньою самостійною роботою у закладах з дітьми з ООП» [4, 5].

Освітніми програмами за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди передбачено передування пропедевтичної педагогічної практики, як базис до успішного проходження майбутньої дефектологічної практики. Відповідність змісту та назви першого практичного досвіду здобувачів «Безперервна пропедевтична педагогічна практика» говорить про підготувальний, ввідний характер зазначеної діяльності. Варто зазначити, що з усіма профільними закладами спеціальної освіти укладено договори про співпрацю (між адміністрацією шкіл та відділом практик ХНПУ імені Г. С. Сковороди).

Як зазначалося нами раніше в роботі «Особливості проведення пропедевтичної педагогічної практики для студентів 2 курсу ХНПУ імені Г. С. Сковороди в умовах воєнного стану», з метою формування майбутнього

високого фахового рівня підготовки здобувачів, згідно з ОП «Логопедія» та ОП «Олігофренопедагогіка», у межах навчально-виховної діяльності, здобувачі 2 курсу в третьому семестрі починають знайомитись із дітьми, які мають особливі освітні потреби та навчаються в закладах спеціальної освіти (перелік закладів спеціальної освіти м. Харкова, з якими укладено договори, також наводився в зазначеній вище роботі) [1].

Варто зауважити, що відпрацьований упродовж багатьох років механізм проведення пропедевтичної практичної роботи здобувачами ХНПУ імені Г. С. Сковороди, у 2022 році було порушено подіями війни, що понівечили людські долі, зруйнували заклади освіти, змусили евакуювати дітей із ООП в безпечні місця, зокрема за межі України.

Попри труднощі та багаточисельні перепони, адміністрація та відділ практик університету, викладачі та методисти з фаху, адміністрація та вчителі закладів спеціальної освіти виконували свої функціональні та людські обов'язки, усіляко сприяли продовженню навчально-виховного процесу та проходженню здобувачами пропедевтичної педагогічної практики зокрема.

У 2022 році практика проходила протягом двох тижнів у дистанційному форматі (онлайн). Така форма проходження практики була зумовлена неможливістю відвідування закладів спеціальної освіти під час воєнного стану, відповідно до рекомендацій МОН [5].

Механізм традиційного проведення пропедевтичної педагогічної практики також детально описаний нами в зазначеній вище роботі, вважаємо за потрібне зосередитись на основних аспектах, які ми умовно поділили за напрямками, проведення практики в реаліях 2022 року, зокрема:

1)увідний: а) наказ про порядок проведення пропедевтичної педагогічної практики та розподіл здобувачів за фахівцями зі спеціальної педагогіки та спеціальної психології; б) проведення настановної конференції з висвітленням специфіки проходження практики, основних завдань практики, порядку оформлення та подання звітної документації; в) створення сторінки пропедевтичної педагогічної практики на освітній платформі Moodle; г) створення Viber чату, із зарахуванням до нього всіх здобувачів, методистів із фаху, керівника практики від факультету природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти.

2) організаційний: а) розподіл здобувачів 2 курсу на підгрупи по 15 осіб; б) закріплення здобувачів за методистами (фахівці зі спеціальної педагогіки та спеціальної психології), які консультували здобувачів із різних питань, допомагали в організації зустрічей в онлайн-просторі із закладами спеціальної освіти; консультували щодо оформлення звітної документації з використанням цифрових технологій (відеоконференцій; чатів у месенджерах; онлайн-зустрічей на платформах Meet та Zoom; виконання завдань на освітній платформі Moodle [1]; в) відвідини здобувачами впродовж двох тижнів (онлайн) закладів спеціальної освіти, ознайомлення з місцем розташування (адресою закладу, офіційним сайтом, офіційні сторінки в соціальних мережах, на яких представлено актуальну інформацію про функціонування закладу спеціальної освіти); г) знайомство практикантів із адміністрацією закладу

спеціальної освіти, фахівцями з різних галузей спеціальної педагогіки, контингентом учнів; г) ознайомлення здобувачів із історією закладу спеціальної освіти; д) анонсування та заохочення здобувачів до відвідання фахових вебінарів та майстер-класів провідних корекційних педагогів-практиків.

3) навчально-виховний: а) ознайомлення здобувачів із режимом роботи закладу (розкладом уроків, річним планом); б) інтерактивний огляд приміщень та обладнання класних кімнат та кабінетів фахівців. Звичайно, для кожного здобувача в галузі корекційної педагогіки, який тільки розпочинає свій фаховий шлях, найбільш цікавим постає етап практичної роботи, який пов'язаний із професійним устаткуванням, адже обладнання робочих місць тифлопедагогів, сурдопедагогів, олігофренопедагогів, логопедів є унікальним [1]; в) відвідини здобувачами навчальних занять та виховних заходів закладу спеціальної освіти; г) проведення бесід зі здобувачами та фахівцями закладів спеціальної освіти, надання супервізій (у процесі яких: з'ясування функціональних обов'язків фахівців, навчання здобувачів здійснювати аналіз проведених фахівцями закладів спеціальної освіти навчальних занять та виховних заходів).

4) звітний: а) оформлення здобувачами звітної документації; б) узгодження звітів здобувачів із адміністрацією та фахівцями у процесі проходження практики; б) звітування практикантів на підсумковій конференції; в) розміщення звітної документації на сторінці пропедевтичної педагогічної практики на освітній платформі Moodle.

Серед здобутків проходження пропедевтичної педагогічної практики у звітах здобувачі виокремлювали: а) ознайомлення із закладом спеціальної освіти, контингентом учнів, особливостями комплектування класів; б) набуття вміння спостерігати та аналізувати навчально-виховні та корекційні процеси діяльності вчителя-логопеда (вчителя дефектолога, вихователя логопедичної групи) закладу спеціальної освіти; в) опанування навичками діагностування стану сформованості мовленнєвих та немовленнєвих процесів у дітей із ТПМ (з урахуванням зазначених відомостей та показників заповнення мовленнєвих карток); г) набуття навичок складання та аналізу планів-конспектів логопедичних занять та інше.

Серед недоліків проходження пропедевтичної педагогічної практики у звітах здобувачі зазначали: а) відсутність змоги проходження практики офлайн; б) труднощі через перебої мережі Інтернет; в) власний емоційний стан.

Варто зауважити, що здобувачі визначають проходження ними пропедевтичної педагогічної практики як успішне, наголошують на розширенні власного фахового світогляду, набутті власного практичного досвіду роботи з дітьми з порушеннями мовлення, поглибленні знань про ефективні методи роботи з дітьми з ООП та змогу, після проходження практики, спланувати власну подальшу роботу й оптимізувати свою фахову діяльність.

Звіти здобувачів різні, але всі вони зазначали у звітній документації корисну роботу всіх ланок навчального процесу на місцях, не зважаючи на труднощі роботи в дистанційному форматі.

Отже, у реаліях 2022 року проведення пропедевтичної педагогічної практики здобувачів ХНПУ імені Г. С. Сковороди в закладах спеціальної освіти

мало такі недоліки: а) введення воєнного стану; б) відсутність змоги фактичного відвідування практикантами закладів спеціальної освіти; в) зменшення терміну практики; г) відсутність розроблених методичних рекомендацій до проходження пропедевтичної педагогічної практики в закладах спеціальної освіти в онлайн-режимі. Усе це істотно не вплинуло на загальне позитивне враження від проходження практики, тому варто наголосити на значних здобутках та позитивній динаміці організації пропедевтичної педагогічної практики 2022 р. (в умовах дистанційного навчання та воєнного стану) за показниками: а) налагодження використання цифрових технологій; б) урахування результатів неформальної фахової освіти; в) відповідальне ставлення до процесу проведення практики з боку методистів з фаху та тісну взаємодію й співпрацю адміністрації та вчителів закладів спеціальної освіти; г) узаємну доброзичливість та повагу всіх учасників процесу проходження практики; г) тісну взаємодію та співпрацю всіх учасників процесу (часткова реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії здобувачів та досвідчених корекційних педагогів закладів спеціальної освіти, більш повна взаємодія здобувачів та методистів з фаху; д) часткове застосування контекстного навчання; е) підтримка зв'язків між відділом практик ХНПУ імені Г. С. Сковороди, фахівцями кафедри спеціальної педагогіки, адміністрацією та вчителями закладів спеціальної освіти, стейкхолдерами й потенційними роботодавцями.

Крім того, попри дистанційний формат проведення, маємо відмітити значні виховні здобутки практики: а) розвиток комунікабельності (спілкування за допомогою цифрових застосунків); б) формування критичності мислення здобувачів; в) самовдосконалення; в) креативність; г) самостійність та інше [1].

Ця наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми, серед перспектив подальших розробок вбачаємо необхідність розробки методичного забезпечення до проведення пропедевтичної педагогічної практики з урахуванням викликів сьогодення.

Література

1. Козачек Н. О., Павлова А. О. Особливості проведення пропедевтичної педагогічної практики для студентів 2 курсу ХНПУ імені Г. С. Сковороди в умовах військового стану. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти* : зб. наук. пр. Харків, 2022. С. 70-73. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9267> (дата звернення: 03.02.2023).
2. Колоскова Ж. В., Назаренко М. П. Виробнича (педагогічна) практика студентів закладів вищої освіти у реаліях дистанційного навчання. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021 с. 77-81. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/827> (дата звернення: 02.02.2023)
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики». Монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/719179/1/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D0%B2%D1%96%D0%B4%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf (дата звернення: 05.02.2023)
4. Методичні рекомендації до організації і проведення практики дефектологічної для здобувачів денної форми навчання, спеціальність 016 «Спеціальна освіта», першого (бакалаврського) рівня / укладачі О.І. Чекан, Х.В. Барна, О.М. Кас'яненко, Мукачево:

МДУ, 2021. 38 с. URL: [http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8678/1/Methodical %20recommendations %20for %20the%20 organization %20and%20 conduct %20of%20 defectological %20practice.pdf](http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8678/1/Methodical%20recommendations%20for%20the%20organization%20and%20conduct%20of%20defectological%20practice.pdf) (дата звернення: 05.02.2023)

5. Наказ МОН: Деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/nakaz-mon-deyaki-pitannya-organizaciyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 04.02.2023)
6. Онищенко Н. П. Основні шляхи модернізації практичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Т.3. №74.2021. С. 55-60 URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/74/part_3/12.pdf (дата звернення: 03.02.2023)

Миколук Д.О.

аспірантка спеціальності 053 Психологія

Науковий керівник: Мілютіна К.Л.

доктор психологічних наук, професор

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**РАННІЙ МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
СЛУХУ (ВІД 0 ДО 3 РОКІВ)**

Всесвітня організація охорони здоров'я опублікувала дані, згідно з якими в різних країнах світу народжуються приблизно до 5 випадків на кожні 1000 новонароджених і немовлят з порушеннями слуху [1, с. 7].

Значний відсоток новонароджених з порушеннями слуху припадає саме на чуючих батьків (більше 90%)» [2, с.1]. Саме тому, у разі підтвердження діагнозу порушення слуху у новонародженої дитини, батьки виявляють неготовність психологічно до підтвердженого діагнозу порушення слуху у дитини після скринінгу, в них виникають сильні емоційні переживання і розгубленість щодо подальшого майбутнього у дитини, також відбувається прийняття чи неприйняття батьками факту підтвердженого діагнозу. Як слушно зазначає Л.Пушкарська, що народження дитини із слуховою дисфункцією сприймається батьками як найбільша й особиста трагедія, сам факт появи такої дитини «не такої, як у всіх», на думку авторки, є причиною гострого стресу у батьків, зокрема матері. Тривале перебування батьків у гострому стресовому стані зумовлює різку зміну життєвого укладу, зокрема стилю внутрішньосімейних взаємин і необхідність створення нових життєвих цінностей батьків [3, с.139].

Навіть незважаючи на наявність продуманої програми підтримки батьків в медичних закладах різних країн світу, дані напівструктурованого інтерв'ю батьків показали, що після проведення скринінгу у дитини і підтвердження діагнозу порушення слуху у дитини, батьки зазначають, що їм потрібна додаткова терапевтична підтримка, яка спрямована на опанування батьками почуття горя через підтвердження діагнозу у дитини [4, с.7]. Інші дослідники підтвердили, що під час й після діагностичного процесу батьки переживають шок, заперечення, почуття провини тощо [5, с.2]. За результатами іншого

зарубіжного дослідження, були отримані наступні результати: 85% опитаних батьків задоволені емоційною підтримкою й наданою інформацією від фахівців й служби підтримки медичного закладу, де проводився скринінг слуху дітей [5, с.11,12,15]. Під час проведення контент-аналізу батьків, в дітей яких підтвердився діагноз порушення слуху, описують свій емоційний стан, як сповнений суму та заперечення, невизначеності, у тому числі стосовно майбутнього їх дітей [5, с. 9].

Таким чином, автори вищезгаданих досліджень переконані в необхідності створення потужної психологічної підтримки для батьків після підтвердження діагнозу їх дитини [4, с. 12]. Така психологічна підтримка зможе задовольнити емоційні потреби батьків у вираженні їх негативного спектру емоцій й почуттів [5, с. 16], а також сприяти екологічному опрацюванню цих емоцій з психологом.

В Україні з 1 січня 2021 року діє Порядок проведення скринінгу слуху дітей, затверджений наказом Міністерства охорони здоров'я України від 9 липня 2021 року № 1144. Згідно з положенням запроваджується обов'язковість проведення первинного (після народження) та вторинного (через місяць) скринінгів слуху у новонароджених [6]. Це надає змогу проводити і вжити своєчасно необхідних заходів щодо слухової реабілітації дітей першого року життя, що в майбутньому позитивно впливатиме на їх подальший психічний розвиток, оптимально розвиватимуться їх мовленнєві процеси.

На нашу думку, доцільно було б розробити програму раннього медико-педагогічного супроводу та психологічної підтримки батьків новонароджених дітей із порушеннями слуху, що будуть діяти на базі медичних закладів, де проводять скринінг слуху. Окрім суто медико-педагогічного консультування батьків щодо майбутнього розвитку їх дітей, перспектив слухопротезування дитячими слуховими апаратами чи проведення кохлеарної імплантації (за медичними показниками); впровадження онлайн-консультування (що є важливим в умовах війни); створення інтернет-спільнот батьків, в яких народилися діти з порушеннями слуху.

Важливим є також раннє втручання лікарів і сурдопедагогів для розвитку мовлення і мислення у дітей з порушеннями слуху. Чим раніше батьки й фахівці розпочнуть слухову та мовленнєву реабілітацію дітей з порушеннями слуху, тим краще будуть результати засвоєння усного та писемного мовлення, тим успішніше буде майбутня соціалізація дитини в закладах дошкільної та шкільної освіти.

Сімейне благополуччя родини, яка виховує дитину з порушеннями слуху, теж має значний вплив на розвиток дитини.

Окрім вищезгаданого, ми вважаємо за необхідність створення і програми психологічної підтримки батьків у медичних закладах будь-якої форми власності в Україні, де проводять скринінг слуху у новонароджених.

Така програма може складатися з трьох основних кроків.

Першим кроком до реалізації програми психологічної підтримки батьків новонароджених з підтвердженим діагнозом порушення слуху повинна розпочинатися з психологічного консультування після підтвердження діагнозу.

Дане консультування батьків, спрямоване на екологічне вираження їх негативних емоційних станів й почуттів, зокрема почуттів провини, горя, суму, невизначеному майбутньому. Достатньо важливою частиною цього консультування є прийняття діагнозу дитини чуючими батьками, саме від цього залежить побудова надійних типів прихильності між батьками й новонародженими з порушеннями здоров'я.

Другим кроком є проведення психодіагностичного обстеження батьків на предмет вивчення батьківського дистресу. Цікавим є англомовний опитувальник DASS-21, який визначає дистрес та включає три субшкали, такі як: депресія, тривога й стрес; має рейтингову шкалу варіантів відповідей. Опитувальник має лише 21 твердження, але, разом з тим, є інформативним [7, с. 2]. Даний англомовний опитувальник має високі психометричні показники надійності й валідності, однак для застосування на українській вибірці потребує перекладу, адаптації й стандартизації. За результатами обстеження, психолог може здійснювати корекцію станів батьків, не допускаючи невротизації негативних станів. На цьому етапі психологічної підтримки оптимальним результатом є оволодіння батьками прийомам саморегуляції, самоконтролю, підвищення адаптаційного потенціалу. Кротенко В. вважає, що адаптивність у батьків дітей з порушеннями здоров'я, як здатність самотійно досягати відносної рівноваги у відносинах між собою і оточуючими, як в сприятливих, так і екстремальних життєвих ситуаціях. Адаптивність передбачає прийняття життя (і себе як його частини) в усіх проявах, відносну автономність, готовність і здатність змінюватись в часі і змінювати умови свого життя – бути його автором [8, с. 374]. Високий рівень адаптивності у батьків сприятиме недопущенню невротизації станів у таких батьків, сприятиме більш успішному опануванню стресових станів й виробленню продуктивних копінг-стратегій, сприятиме життєстійкості, суб'єктивному благополуччю в ситуаціях екстремальних подій, що, в свою чергу слугуватиме розвитку сімейного благополуччя таких батьків й зміцненню сімейної підсистеми. Саме сімейне й психологічне благополуччя батьків стане потужним фундаментом для психічного розвитку новонародженого з порушеннями слуху й кращого прийняття новонародженого з порушеннями здоров'я.

Третім кроком побудови психологічної підтримки батьків є організація тренінгових занять, спрямованих на формування батьківської компетентності, любові до своєї дитини з особливостями здоров'я. Цікаві тематики тренінгових занять запропонувала Кротенко В., зокрема: «Емоційні переживання батьків при народженні хворої дитини», «Образ дитини і стилі батьківського виховання», «Навчання батьків корекційно-розвивальній взаємодії з дитиною» [8, с. 375].

Отже, програма психологічної підтримки для батьків новонароджених з порушеннями слуху має бути ретельно продуманою психологом. Психологічна підтримка батьків має на меті навчання батьків оперуванню негативними психологічними станами після підтвердження діагнозу у новонародженої дитини, прийняття ними діагнозу дитини, зниження деструктивного впливу батьківського стресу, підвищення адаптаційного потенціалу батьків й

оптимізації сімейної підсистеми. Все це сприятиме розвитку психологічного й сімейного благополуччя родин, що виховують дитину з порушеннями слуху. У довгостроковій перспективі своєчасно надана психологічна підтримка батьків новонародженої дитини з порушеннями слуху сприятиме більш продуктивній дії програм психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху в різних закладах освіти, сприяючи всебічному розвитку таких дітей та їх соціалізації.

Література

1. World Health Organization Neonatal and Infant Hearing Screening. Current Issues and Guiding Principles for Action; Proceedings of the Outcome of a WHO Informal Consultation; Geneva, Switzerland. 9–10 November 2009; Geneva, Switzerland: World Health Organization; 2010. P. 7
2. Wright B. A systematic scoping review of early interventions for parents of deaf infants. / B. Wright, R. Hargate, M. Garside, G. Garr, T. Wakefield, R. Swanwick, I. Noon, P. Simpson. *Wright et al. Pediatrics*. 2021. 21 (467). P. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02893-9>
3. Пушкарська Л.П. Психологічна допомога дошкільникам з вадами слуху. 2017. С. 139. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i31/16.pdf>
4. Elliott K. Exploring Parent Support Needs during the Newborn Hearing Diagnosis Pathway/ K. Elliott, D. E Vears, V. Sung, et al. 2022. *J. Clin. Med.* 11 (5). P.1-3,7. DOI: <https://doi.org/10.3390/jcm11051389>
5. Scarinci N. The Parents Perspective of the Early Diagnostic Period of their Child with Hearing Loss: Information and Support/ N. Scarinci, E. Erbas, E. Moore, et al. 2018. *Int J Audiol.* 57. P. 2. DOI: <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1301683>
6. Про затвердження порядку проведення скринінгу слуху дітей: Наказ Міністерства охорони здоров'я від 09.06.2021. № 1144. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1010-21#Text>
7. Courtney K. Well-being of Parents of Children Who Are Deaf or Hard of Hearing./ K. Courtney, K. Munoz, C. Ong et al. *The Journal of Early Hearing Detection and Intervention*. 2020. 5 (1). P. 2.
8. Кротенко В. Взаємодія з батьками як складова ефективного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розвитку*. 2017. Том. 1. № 13. С. 374.

Новгородський Р.Г.,

канд.пед.наук, доцент

кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Ніжинського державного університету

імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Організація навчально-виховного процесу для дітей з розладами аутистичного спектру в закладах освіти, в першу чергу, буде ґрунтуватися на врахуванні основних ознак розладу. Відповідно це недостатній розвиток навичок комунікації, соціальної взаємодії (або соціальної комунікації) тобто соціально-комунікативної сфери. В цілому можемо сказати, що найбільш оптимальне навчання і розвиток дитини з розладами аутистичного спектру передбачає створення спеціальних умов для зменшення стресогенності

оточуючого середовища. Тому організація інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру мають бути спрямовані на створенні таких умов щодо розвитку та формування навичок спілкування, взаємодії між дитиною з РАС та іншими дітьми. І на першому місці незалежно від початкових цілей та змісту занять завжди повинен бути соціальний компонент (комунікація, соціальна взаємодія та поведінка).

Різні аспекти навчання та виховання дітей з розладами аутистичного спектру на сьогодні стали об'єктом уваги багатьох сучасних дослідників, зокрема О. Доленко, А. Душка, К. Лебединська, О. Мартинчук, О. Никольська, К. Островська, О. Романчук, Х. Сайко, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Синьов, Д. Шульженко та інші.

Цінним є те, що на сьогодні українське законодавство гарантує якісні освітні можливості всім школярам будь-якого віку на рівні з однолітками з урахуванням і їх потреб та можливостей (Закон України «Про освіту», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»). Це включає до себе не тільки розробки орієнтованих на учнів навчальних програм й рамок оцінювання безпосередніх учасників інклюзивного процесу, а також використання різних форм та методів їх навчання. Тобто створити для дітей з розладами аутистичного спектру індивідуальну освітню траєкторію, яка повинна охопити правильну комплексну оцінку розвитку в ІРЦ; визначення освітніх потреб (труднощів)/рівня підтримки у закладі освіти; вибір організації інклюзивної форми навчання у ЗО; створення команди супроводу для дитини; збір необхідної інформації (поведінка, звички, способи навчання, ритуали, способи комунікації тощо); спостереження/контактність, адаптаційні можливості, потреби в усамітненні, реакції на звуки, темп працездатності, можливість працювати у парі, інтереси, емоційний стан.

Включення дітей з розладами аутистичного спектру до закладів загальноосвітньої системи є важливим і необхідним, оскільки їх навчання в середовищі нормотипових ровесників впливає на їх загальний розвиток, на підвищення рівня мовленнєвих, комунікативних, соціальних та академічних навичок.

Фактично педагогам закладів освіти необхідно створити індивідуальне навчальне середовище від якого далі і буде залежати розвиток дитини з розладами аутистичного спектру і її майбутнє. Проте однозначного кращого підходу чи варіанта дій не існує. Потрібно усвідомлювати, що існує спектр можливостей, які мають свою переваги і недоліки.

В умовах закладу освіти, потрібно створити спеціальні умови для навчання дітей з розладами аутистичного спектру, які можуть торкнутися:

- розпорядку дня чи тижня (його структурованість, передбачуваність, презентативність, наочність). Це може бути у формі календаря з малюнками-підказками, піктограми, інструкціями, візуальними знаками, правилами поведінки тощо;

- наповненості класу відповідним наочним матеріалом, підказками, вказівниками, фотографіями, схемами, діаграмами, таблицями;

– організація середовища (класної кімнати) з відповідним зонуванням (зона для навчання, зону усамітнення, зона релаксації, зона для ігор). Це необхідно для того щоб врахувати роботу тіла дитини з розладами аутистичного спектру (наприклад, можливо треба дати якісь обтяжувачі на ноги, щоби дитина краще сиділа, чи якісь предмети, які дитина може стискати або перебирати пальцями й тим самим покращувати концентрацію уваги [4];

– врахування «сенсорного профілю» дитини і відповідних адаптацій. Класна кімната для дитини з аутистичним спектром – це простір високого сенсорного навантаження для неї (довкола багато шумів різного походження: однокласники говорять, шепчуться, рухаються, пересовують предмети, щось грюкає, щось падає, водночас вчитель може подавати нову тему уроку, додатково може показувати інформацію візуально тощо). Паралельно дитина повинна утримувати себе в просторі спокійно сидіти тут і зараз за партою. Стиль навчання має бути мультисенсорний (сенсорні переваги дітей відповідно до їх потреб – візуалам потрібний один стиль навчання, дітям з домінантним слуховим каналом – інший, сенсорно-моторним – ігрові завдання). Дитина одночасно має слухати й переглядати інформацію з різних джерел – вчитель, презентація, дошка, планшет тощо, яка швидко змінюється. Відповідно вчитель повинен подавати матеріал у своєму темпі паралельно з тим, що говорить для інших дітей, може дати коротенький текстовий конспект тощо [4];

– перевага індивідуальної уваги для дітей з РАС у навчанні (підказки, допомога, скерування, інструкції тощо);

– адаптація на модифікації навчальних програм для дітей з розладами аутистичного спектру (менший обсяг навчальних завдань, які до того ж треба послідовно розбити на менші кроки-дії, подавати їх у відповідній сенсорній модальності, а також більше часу відводити на виконання завдання; використання допоміжних технологій);

– окрім академічного навчання, велика увага соціальній інтеграції дітей з розладами аутистичного спектру;

– організація супроводу для дітей з розладами аутистичного спектру (асистент вчителя, асистент дитини, роль якого можуть виконувати й самі однокласники);

– формування коротко- та довготривалих цілей, досягнення яких забезпечує успішне навчання та просування дитини в освітньому середовищі (цілі мають бути конкретними, визначення учасників освітнього процесу, їхні дії, обставини та умови виконання; вимірюваними, мати чіткі критерії успішності; досяжними; орієнтованими на результат; визначеними у часі) [2, с.131-137].

Як вже ми зазначили, особливої уваги потребує соціальний компонент – комунікація, соціальна взаємодія та поведінка дитини з розладами аутистичного спектру. Перевагу слід надавати різним невербальним іграм або невербальним ситуаціям для спілкування зі своїми ровесниками (сенсорні ігри на нові відчуття: зорові, слухові, тактильні, рухові, смакові, нюхові; ігри на упорядкування, стереотипні ігри та ін.).

Особливо цінним в навчальній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру може виступати спільна проектна робота, коли дитина з типовим розвитком виконує частину завдань, яка передбачає говоріння, а дитина з розладом аутистичного спектру невербальну частину роботи (наприклад, оформити презентацію, підібрати картинки, демонструвати ілюстрації, предмети тощо).

Не менш ефективною для навчання дітей з розладами аутистичного спектру є робота в парах або кооперативне навчання, коли один з учасників процесу виконує, а інший спостерігає маючи свої конкретні ролі і при цьому кінцевий результат залежить від їх спільної роботи.

Важливим елементом в навчанні дітей з розладами аутистичного спектру є встановлення керівного контролю, який можна організовувати на засадах заохочування за виконання завдання, вимоги, інструкції, правила тощо.

Таким чином, навчально-виховний процес для дітей з розладами аутистичного спектру ґрунтується на створенні спеціальних умов, які передбачають врахування індивідуально-типологічних особливостей цих дітей та мають спрямовані на розвиток її комунікації, соціальної взаємодії та поведінки

Література

1. Аутизм. Рекомендації для вчителів (дата звернення 05.02.2023). URL: <http://vlada.pp.ua/goto/aHR0cDovL3JjcGlwLmlwcG8ua3ViZy5lZHUudWEvP2F1dGhvcj0z/>
2. Кучеренко Є.Ю. Особливості інклюзивного навчання дітей із розладами аутистичного спектру з використанням поведінкових технологій. Інноваційна педагогіка: корекційна педагогіка. Вип.34.Т.1. С.131-137.
3. Рибченко Л.К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання (дата звернення 05.02.2023). Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2015. Вип. 5(1). С. 261-270. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2015_5%281%29_26
4. Як навчати дітей з аутизмом в інклюзивних класах (дата звернення 05.02.2023). URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-navchaty-ditej-z-autyzmom-v-inklyuzyvnyh-klasah-chastyna-1/>

Отрошко Т. Ф.

старший викладач кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Харківський педагогічний фаховий коледж
комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Полонська А. Ю.

здобувачка освіти спеціальності 013 Початкова освіта

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Нині законодавство України в галузі освіти організовує створення умов для навчання, соціальної адаптації, реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами, які можуть здобувати освіту в різних закладах загальної середньої освіти, а саме: закладах загальної середньої освіти зі спеціальними та інклюзивними класами, спеціальних школах, навчально-реабілітаційних центрах.

Для розвитку інклюзивної освіти необхідна підготовка вчителів, яка передбачає системне оволодіння педагогами основних знань та вмінь та ефективне впровадження в освітньому процесі нових технологій та форм організації навчального процесу [4]. Окрім цього важливі радикальні зміни закладів освіти, тобто створення освітнього середовища, яке відповідатиме потребам та можливостям кожної дитини.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка передбачає навчання у школі дітей з різними здібностями й можливостями, тобто коли діти з особливими освітніми потребами навчаються в «стандартному» навчальному середовищі, а не в спеціалізованій школі. Ця тенденція є найефективнішим способом отримання дітьми з особливими освітніми потребами справедливої можливості ходити до школи з іншими дітьми, навчатися та розвиватися відповідно до власних бажань та інтересів.

Основне завдання інклюзивної освіти – організувати освітній процес, який задовольнятиме освітні потреби всіх дітей, надати спеціальні освітні та фахові послуги для дітей з особливими потребами та створення позитивної атмосфери в освітньому середовищі [5].

Усім змінам у Новій українській школі характерні плюси й мінуси. Інклюзивна освіта також має свої особливості, а саме, до переваг можна віднести:

1) для дітей з особливими потребами:

- поліпшується соціальний, мовний, моторний, емоційний розвиток;
- усі діти можуть бути частиною спільноти, розвивати почуття приналежності до групи однолітків, колективу та бути краще підготовленими до життя в суспільстві, брати участь у різних видах діяльності;
- сприйняття суспільством дітей з особливими освітніми потребами;
- усі діти отримують відповідні знання, уміння, що дозволяє їм працювати над індивідуальними цілями разом із однолітками;
- долучення батьків до взаємодії зі своїми дітьми.

2) для інших дітей:

- толерантне сприйняття людських відмінностей;
- уміння співчувати іншим;
- нестандартний підхід до досягнення спільного результату.
- Інклюзивна освіта, на жаль, має свої недоліки:
- недостатня психологічна готовність учнів та педагогів до освітнього процесу разом з дітьми з особливими освітніми потребами;
- непристосованість будівель загальноосвітніх закладів для безперешкодного доступу дітей з особливими фізичними можливостями та відсутність достатнього фінансування на їх облаштування [2].

Наявність ефективних стратегій запровадження інклюзивної освіти в класі може зайняти час на планування, перш ніж вони будуть запроваджені, але важливо пам'ятати, що діти, швидше за все, почуватимуться добре та будуть успішними в класі, якщо є стратегії, які будуть задовольняти їхні потреби [3].

Ось декілька результативних порад методистів щодо запровадження деяких аспектів інклюзивної освіти [1]:

1) знайомство вчителя зі своїми учнями – якщо в класі є дитина з особливими освітніми потребами, то необхідно вчителю якомога більше дізнатися про її особливості. Можна поговорити з батьками, іншими вчителями, які працюють у класі, що вони знають про дитину, її сім'ю, а також із психологом, соціальним працівником школи стосовно методів та прийомів співпраці та спілкування в класі, які вони могли б порекомендувати;

2) вчителю слід переконатися, що всі класні кімнати та інші службові приміщення школи є доступними для інвалідів на візках - у залежності від освітнього компоненту та теми, що вивчається, учні можуть переходити з однієї класної кімнати до іншої. У зв'язку з цим важливо пам'ятати, що всі кімнати повинні бути доступними для користування дітьми з особливими потребами;

3) учитель повинен бути готовим до змін - не кожна методика, яка використовується, буде працювати так, як хотілося б вчителю. Усі діти мають різні потреби, тому всі вони навчаються по-різному. Отже, запроваджуючи нові стратегії інклюзивного навчання, важливо бути гнучким і готовим змінити їх у разі необхідності;

4) учитель повинен мати альтернативні засоби для читання - аудіокниги та інші засоби читання, щоб діти з особливими освітніми потребами могли брати участь разом із іншими учнями в читанні текстів. Перш ніж вирішити, який посібник із читання буде застосовуватися, корисно обговорити з учнями, чи є сенс його використовувати;

5) учитель повинен бути рівним у ставленні до всіх учнів - запроваджуючи правила класу, підводячи підсумки роботи учнів за певний період, важливо, щоб усі діти відчували, що до них ставляться однаково.

Отже, інклюзивна освіта визначається як позитивне ставлення та впровадження методів навчання, які забезпечують можливість участі в освітньому процесі та розвитку всіх дітей. Учителі та учні активно допомагають кожному відчувати себе бажаними й цінними, щоб діти та їхні сім'ї усвідомлювали, що кожна дитина має право на підтримку, необхідну для досягнення цілей [1].

Література

1. What is Inclusive Education? [Електронний ресурс] – режим доступу ресурсу: <https://www.twinkl.com/teaching-wiki/inclusive-education>
2. Інклюзивна освіта [Електронний ресурс] – режим доступу ресурсу: http://ispukr.org.ua/?page_id=331#.YYkM9WBBY05
3. Inclusive Education and its Benefits [Електронний ресурс] – режим доступу ресурсу: <https://nbacl.nb.ca/module-pages/inclusive-education-and-its-benefits/>
4. Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти [Електронний ресурс] – режим доступу ресурсу: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf
5. Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід. — Харків : Вид-во «Ранок», 2020. С. 49-56.

Падун В.С.

асистент кафедри спеціальної освіти і

РОЗВИТОК ДІАМОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Більшість авторів (К. С. Лебединська, О. С. Нікольська, С. А. Морозов, С. С. Морозова, А. П. Чуприков, О. І. Романчук, Є. М. Мастюкова, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, Г. М. Хворова, Д. І. Шульженко, М. К. Шеремет та ін.) розглядають недостатню сформованість зв'язного усного мовлення та комунікативних навичок як одне з основних порушень при аутизмі [1, с. 123].

О. С. Нікольська, Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг у своїх дослідженнях виділяють чотири варіанти мовленнєвого розвитку у дітей з розладами аутистичного спектру [2, с. 257].

I група – майже повна відсутність експресивного мовлення, не зважаючи на вокалізацію і шуми. Окремі слова або короткі фрази, які вимовляє дитина на висоті афекту у значущій для неї ситуації, дозволяють припустити розуміння мовлення (хоча б частково), але вони не спрямовані на комунікацію.

II група – значна затримка процесів формування мови, знижена мовленнєва активність, відсутність мотивації до активного мовлення, наявність ехолалій, набір шаблонних фраз або цитат з улюблених книг для коментування реальних ситуацій, використання для задоволення прохання, крику або безпосереднього вказування на потрібний предмет. Мовлення, зазвичай, складається з однотипних мовних штампів – команд, адресованих будь-кому.

III група – має значний словниковий запас, «доросле» мовлення (часто літературне), довгі монологи на цікаві для дитини теми і повне невміння взаємодіяти. Труднощі з вимовою у вигляді нерозбірливого мовлення, та інтонації, що не відповідає змісту. Особливістю монологів є те, що дитині важливо просто говорити і пасивно слухати, а не ділитися інформацією, враженнями та переживаннями і отримувати зворотній зв'язок від співрозмовника.

IV група – значна затримка мовленнєвого розвитку (іноді – регрес власного мовлення у віці 2-2,5 років), тиха і невиразна мова із відстроченими ехолаліями, може не розуміти інструкцій, крім того, швидко реагує на складні казкові образи і ситуації, які є надмірно емоційними для дитини.

Таким чином, діти з розладами аутистичного спектру зазнають серйозних труднощів, пов'язаних із мовленням та спілкуванням, які проявляються з раннього віку і зберігаються протягом усього життя [1, с. 124].

Пропонуємо розглянути комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з аутистичними порушеннями з особливостей їхнього діалогічного мовлення.

Діалог є складною формою комунікативної взаємодії і є найбільш складним для дітей з аутизмом. Діти з РАС мають порушення всіх ключових груп умінь і навичок, які забезпечують реалізацію діалогічного спілкування:

1) комунікативно-мовленнєві уміння (ініціація спілкування, підтримання та завершення спілкування, логічні висловлювання, доведення власної точки зору, використання інтонацій діалогу);

2) умінь спілкуватися у парі чи в колективі;

3) умінь мовленнєвого етикету (звернення, знайомство, привітання, прохання, погодження, відмова, вибачення, співчуття, подяка, прощання тощо);

4) невербальні навички (міміка, жести);

5) умінь спілкуватися з метою планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення [1, с. 126].

Діти з аутизмом мають труднощі в розумінні мовлення, особливо в побудові запитань (Т. О. Куценко та ін.). Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник, К. О. Не зважаючи на рівень розвитку мовлення, діти не здатні ініціювати та продовжити діалог.

Діалогічне мовлення у дітей з аутизмом здебільшого характеризується шаблонним спілкуванням з одними і тими ж запитаннями, що полягає у перепитуванні, спілкування на певну тему, що характеризує зацикленість мислення та мовлення. Проблемою діалогічності мовлення є порушення комунікації, що проявляється у труднощах: використання невербального мовлення (порушення інтонації і тону голосу), розрізнення емоційних станів своїх та інших людей та адекватне їх виявлення (наприклад може сміятись коли хтось плаче); [3, с. 128]. Характерним є порушення початкової стадії мовного спілкування: мовної ініціативи, її пускового моменту, що складається з плану або програми висловлювання.

Особливості зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру безпосередньо пов'язані з недостатнім лексичним запасом іменників, дієслів, прикметників та обмеженістю вживання їх у мовленні, обмеженим розумінням та дотриманням лексичних і граматичних норм рідної мови, зниженням здатності дитини до словозміни та словотворення. Можливість логічно та послідовно викладати свої думки порушена через нерівномірний перебіг мисленнєвих процесів, довільної уваги та пам'яті, відсутністю або недоліками планувальної та регулюючої функції мовлення. Слід зазначити, що у деяких дітей (ІІІ група за О. С. Нікольською, Є. Р. Баєнською, М. М. Ліблінг) монологічне мовлення може бути високорозвиненим, але зміст такого мовлення викликає сумніви, оскільки дитина говорить тільки для того, щоб говорити і не враховує інтереси слухача.

Т. О. Куценко, Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник, К. О. відзначають, що немовленнєві діти з РАС не намагаються компенсувати цей недолік жестами і мімікою, оскільки дуже часто відсутній саме вказівний жест (дитина бере батьків за руку і веде до об'єкта, підходить до місця його звичного розташування і чекає, поки йому дадуть предмет).

Грунтуючись на дослідженнях комунікативної діяльності А. В. Соколова, можна зробити висновок, що важливу роль у цьому процесі відіграє наслідування – відтворення реципієнтом рухів, дій, поведок комуніканта. Водночас реципієнт свідомо обирає комуніканта і використовує його як

джерело смислів, образів які він хоче засвоїти. Комуникант часто не усвідомлює власної участі у комунікаційній дії [1, с. 121].

Останні дослідження підтвердили, що наслідування як комунікаційна дія та основа формування соціального досвіду у дітей з РАС рідко розвивається спонтанно. У важких випадках дитина ніколи або майже ніколи не імітує звуки, слова, рухи, навіть під час інтенсивного спонукання з боку дорослих. Інколи діти з аутизмом імітують просту поведінку за обов'язковою активною участю дорослого. І навіть у таких випадках дитина з аутизмом не обирає дорослого-комуниканта цілеспрямовано, комуникант не є пасивним об'єктом, реципієнт-дитина не відіграє активну роль з бажанням засвоїти джерело смислів, які надсилає дорослий [1, с. 125].

Отже, можемо зробити висновок, що мовлення дітей з аутистичними порушеннями характеризується порушеннями базових функцій, а саме комунікативної і мисленнєвої, що зумовлено структурою дефекту при аутизмі. Можливості ініціювання діалогу та його підтримки обмежені, монологічне мовлення теж недорозвинене у більшості випадків. З огляду на те, що мовлення є важливим засобом комунікації та способом залучення дитини до соціального середовища, необхідна вчасна та ефективна діагностика характеру порушень мовлення у дітей з аутизмом і налагодження емоційного контакту з дитиною.

Література

1. Зайченко Г. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Науково-методичний збірник, Вип. 4(2). Київ, 2013. С. 122-131.
2. Пахомова Н., Кононова М. Спеціальна психологія [Текст] : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта». ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
3. Скрипник Т. Феноменологія аутизму : Монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

Паламар О.М.

кандидат психологічних наук, доцент
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Сучасні вимоги до системи інклюзивної освіти передбачають необхідність створення оптимального освітнього середовища, в якому дитина з порушеннями зору матиме можливість проявити себе, як активну, ініціативну особистість, виявити суб'єктність у пізнавальному процесі, реалізовувати власні комунікативні уміння.

Метод навчання є важливим компонентом освітнього процесу, який становить основу проектування змісту навчання на кожному етапі уроку. Метод навчання обов'язково має взаємозв'язок як з теоретичним компонентом змісту освіти, так і з практично-емпіричною складовою навчального предмета.

В.І. Бондар зазначає, що метод – це специфічна форма руху змісту навчального матеріалу від його джерела до споживача. Носієм (джерелом) інформації може бути слово, наочність, практична діяльність [1, 82].

Застосування інтерактивних методів навчання може розглядатися в аспекті гуманізації освітнього процесу. Шляхом застосування інтерактивних методів відбувається формування індивідуального стилю взаємодії учня з іншими суб'єктами навчання; взаємне збагачення та активна взаємодія з однолітками; залучення до творчої навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення позитивної емоційно-естетичної атмосфери. Застосування ігрових елементів забезпечує виникнення позитивних почуттів; урахування індивідуальних особливостей дітей з порушеннями зору [3, 87-88].

Незважаючи на те, що інтерактивні методи сприяють виявленню самостійності та активності, дітям з порушеннями зору необхідно давати чіткі настанови (алгоритми, пам'ятки), що відображають послідовність виконання конкретних завдань. Спочатку такі алгоритми використовуються під час фронтальної роботи, пізніше – пропонуються як інструкція до самостійного виконання завдання у процесі інтерактивної взаємодії. Алгоритм є чітким описом послідовності практичних та розумових дій. Алгоритм привчає дитину з порушеннями зору мислити чітко, послідовно, правильно й економно; надає можливість виконати завдання у найбільш раціональний спосіб. Алгоритми тривалої дії можна оформлювати у вигляді таблиці-пам'ятки, доступної для користування у необхідний момент [6, 203].

Такого роду інструктивна картка (пам'ятка) для дітей з порушеннями зору повинна містити коротку і чітку інформацію про хід (послідовність) виконання практичної роботи (досліду, спостереження тощо) та пояснення способу дій на певних етапах. Таку пам'ятку використовують після загального інструктажу і пояснень вчителя про хід виконання завдання. Вона служить опорою для самостійного виконання та самоконтролю практичних дій дітьми з порушеннями зору. Інструктивні картки мають ураховувати індивідуальні особливості, наприклад, для незрячих вони виготовляються шрифтом Брайля. Для дітей зі зниженим зором – пласким шрифтом, відповідно до офтальмогігієнічних вимог, з врахуванням можливостей зору дитини [4].

Інтерактивні методи визначають як такі, що реалізуються на засадах взаємодії, діалоговому (полілоговому) спілкуванні, обумовлюють суб'єктність учня, сприяють розвитку його логічного, критичного, творчого мислення, формування здатності працювати у команді, аргументовано доводити власну точку зору, приймати погляди інших на засадах паритетності та партнерства [2, 9].

Інтерактивні методи навчання забезпечують активну взаємодію учнів з порушеннями зору з іншими учасниками освітнього процесу, можливість отримувати нові знання на основі внеску кожного, організовувати навчання, як взаємодію, рухатися від взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці у межах навчального колективу. Провідною ознакою інтерактивного методу є взаємодія, як процес спільної діяльності, що проявляється в обміні інформацією, організації спільних дій, спрямованих на розв'язання навчальної проблеми.

Компонентами такої взаємодії є спілкування і спільна діяльність, які також перебувають у взаємозв'язку та взаємозумовленості [2, 10].

Інтерактивна модель навчання передбачає створення сприятливих, комфортних умов, за яких кожен учень з порушеннями зору відчує свою інтелектуальну спроможність, успішність у виконанні предметно-перетворювальних дій, через реалізацію засвоєних алгоритмів їх виконання.

В процесі організації групової навчальної діяльності учитель має детально продумати план роботи; встановити емоційний та діловий контакт з учнями; стимулювати в учнів бажання спільно працювати; чітко сформулювати навчальне завдання; забезпечити сприятливі умови для усвідомлення та розв'язання навчального завдання; задати оптимальний темп роботи. При цьому учитель виступає активним керівником процесу, корегує його перебіг. Робота у великих групах навчає учнів взаємодіяти, спілкуватися, висловлювати власні думки, знаходити спільне рішення та здатність до вирішення проблем, які виникають у ході навчання. Застосування інтерактивних технологій гарантовано забезпечує досягнення позитивного результату.

Правила організації інтерактивного навчання дітей з порушеннями зору:

1. До активної роботи мають бути залучені усі учні.
2. Психологічна підготовка – створення позитивної атмосфери, урахування інтересів учнів, заохочення, створення умов для самореалізації.
3. Якість реалізації інтерактивної технології залежить від кількості учасників. Дітей з порушеннями зору бажано залучати до роботи у парах та малих групах (3-8 учасників).
4. Підготовка приміщення (організація освітнього середовища) має забезпечувати для дітей з порушеннями зору можливість вільно пересуватися, об'єднуватися для роботи у малих групах тощо.
5. Чітке визначення та роз'яснення процедур і регламенту, про які домовляються завчасно, наприклад, усі учні мають виявляти доброзичливе, терпиме ставлення один до одного, поважати думку кожного учасника та ін.
6. Уважне ставлення до об'єднання дітей у групи (на перших порах його можна здійснювати за бажанням дітей; далі, для уникнення спротиву, використовувати ігрові прийоми об'єднання у групи; пізніше – можна перейти до принципу випадкового вибору учасників).

У педагогічній літературі серед методів інтерактивного навчання розрізняють:

- дискусійні – діалог, групова дискусія, розбір ситуацій на практиці, аналіз завдань тощо;
- ігрові – дидактичні, ділові (управлінські), організаційно-діяльнісні, рольові та творчі ігри;
- тренінгові форми проведення занять, які можуть включати ділові, дидактичні, творчі ігри.

Застосування інтерактивних методів та технологій навчання необхідно розпочинати поступово, за спеціально розробленим планом (від найпростіших і

зрозумілих дітям з порушеннями зору технологій до більш складних та тривалих).

Процес формування інтерактивних груп, до яких залучаються діти з порушеннями зору, вимагає особливої уваги учителя. Діяльність груп має бути чітко структурована, ролі учасників визначені та розподілені, процедури дій – визначені (надано інструктаж). Інтерактивною групою діяльністю не слід зловживати, необхідно змінювати форми роботи, надавати учням можливість навчатися самостійно (індивідуально). Для уникнення викривлення інформації, отриманої у процесі групового інтерактивного навчання, учитель може за допомогою традиційних методів навчання повернутися до основних теоретичних положень з метою узагальнення та уточнення знань та умінь, підбиття підсумків.

Застосування інтерактивної навчальної роботи може викликати спротив та небажання учнів з порушеннями зору брати у ній участь. Психологічно не підготовані до такого навчання діти можуть скаржитися на неможливість плідної роботи, зайві витрати часу, можуть обрати позицію спостерігача та не включатися у процес такого навчання. Тому запроваджувати інтерактивні методи у практику навчання дітей з порушеннями зору слід поступово, ураховуючи їхній навчальний та соціально-психологічний досвід [5, 18].

Література

1. Бондар В.І. Дидактика : Підручник. Київ, 2005. 264 с.
2. Коломієць Н.А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів: автореф. дис. ...канд пед наук. Київ, 2019. 21 с.
3. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник. Київ, 2005. 667 с.
4. Паламар О.М. Психологічні основи корекційно-компенсаторної роботи при вивченні природознавства дітьми з порушеннями зору. Психологічний журнал. 2018. №8 (18). С. 132-144.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 142 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ, 1997. 416 с.

Пехарєва А.С.

кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач

кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти

Кондратенко В.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент

кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ООП

Ми всі відгукуємось на музику, яка оточує нас із самого народження. Вона здатна регулювати настрій, покращувати самопочуття. Діти різною мірою музичні від природи, випадкові голосові прояви немовлят позначаються як співуче гуляння, інтонування, вокалізації, трелі. Реагуючи на комфорт та дискомфорт, малюки у різних тонах виражають радість чи горе, підкріплюючи власне звучання ритмічними рухами

За останні роки значно зросла кількість спеціалістів, які використовують у своїй практиці різні види танцю, танцювально-рухові методи та їх складові. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники зазначають, що тіло та психіка людини нерозривно взаємопов'язані. Негативні емоції, придушення почуттів сприяють утворенню захисних тілесних механізмів у формі м'язової закріпаченості, що надає негативний вплив на психіку. Завданням психокорекційної роботи у танцювальній терапії є виявлення та опрацювання тілесних «затискачів», досягнення вільних та природних рухів. У свою чергу, тілесні зміни повинні спричинити зміни у всій структурі особистості.

Танець висвічує структуру та особливості взаємовідносин у групі, колективі, суспільстві (З. А. Абрамова, Л. Д. Блок, М.А. Волошин, Є.А. М.Куракіна, В.А.Лабунська, Є.К.Лугова.Т.А.Шкурко та ін). Вивчення соціально-психологічних характеристик впливу методу танцювально-рухової терапії на особистісні особливості та міжособистісні комунікації дозволяє грамотно використовувати танець у соціальній, соціально-психологічній та корекційній роботі фахівцями різного рівня та профілю.

Дослідження Коха та ін знайшли докази того, що танцювальна терапія є ефективною при корекції для таких станів, як тривога, порушення психофізичного розвитку, РАС, депресія, рак молочної залози, муковісцидоз, розлади харчової поведінки та ін., причому танцювальна терапія ефективна як у дітей, так і дорослих. [1]

Танцювальна терапія являє собою сукупність психокорекційних методик, що мають відмінності та особливості, що визначаються як жанровою приналежністю до певного виду мистецтва, так і спрямованістю, технологією психокорекційного лікувального застосування.

Для танцювальної терапії важливіше, що людина відчуває коли рухається. Суть танцтерапії полягає в тому, щоб зняти м'язову напругу, зруйнувати м'язовий панцир, який протягом життя гальмує вихід почуттів, думок, емоцій людини.

Значна частина дітей з порушеннями психофізичного розвитку, відчувають тривогу та психічну напругу. Об'єднання дітей у групи для занять танцями дозволяє зменшувати їхню психічну напругу, скорочувати емоційну дистанцію між дітьми та дорослими. Діти значно швидше починають засвоювати контакти з однолітками, активніше входять у громадське життя. [2]

Коли діти входять у студію, увага концентрується на взаєминах між фахівцем та учнем, між усвідомленим та неусвідомленим рухом. Таким чином, заняття танцювальною терапією мають сприятливу основу для встановлення

міцної взаємодії між дітьми, усунення їх психоемоційної напруги, скутості рухів, і навіть отримання позитивного ефекту корекції фізичних якостей, зокрема, специфічних координаційних здібностей.

Метою танцювальної терапії для дітей з ООП є формування функціонально-рухових, соціально-психологічних та духовно-моральних якостей за допомогою танцю, що сприяють більш успішній соціалізації.

Основна спрямованість танцювальної терапії – корекція зниженої функції розуміння власного тіла та його частин, як основної проблеми дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Завдання танцювально-рухової терапії для дітей з ООП наступні:

- розширення репертуару руху;
- підвищення рівня рухової активності;
- елементарне усвідомлення можливостей використання тіла;
- розвиток вміння виражати почуття та настрої
- нормалізація психоемоційного стану;
- розвиток комунікативних здібностей, почуття ритму;
- розвиток та вдосконалення уваги, пам'яті, емоцій, [2].

Дітям з ООП дуже важко адаптуватися до нової, незвичної обстановки, якою є для них освітній центр. Так чи інакше, - це нове середовище, довкола нові діти, нові педагоги. У той же час для навчання та розвитку їм необхідне спеціальним чином організоване навчальне середовище. Це середовище має поступово змінюватися відповідно до пізнавальних та особистісних потреб дитини.

Перед педагогами стоїть складне завдання: потрібно, з одного боку, створити для дитини з порушеннями психофізичного розвитку розвиваюче середовище, а з іншого - допомогти їй навчитися адекватно поводитися в ньому, незважаючи на постійну зміну ситуації. Структура танцю, його чіткий малюнок формують зовнішні опори особистісної поведінки дитини. Танці створюють емоційну рівновагу: збирають, заспокоюють дітей, полегшують перехід від одного заняття до іншого.

Заняття танцями корисні й для дітей із емоційно-вольовими порушеннями, й для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Для вирішення емоційно-вольових проблем важливо, що під час танцю дитина природно перебуває у ситуації взаємодії з іншими дітьми, не набуваючи негативного досвіду спілкування. Навіть діти, які ніколи не дозволяють торкатися себе, під час танцю тримають один одного за руки. Танцюючи, всі дивляться один на одного і виконують певні рухи. Поступово діти навчаються узгоджувати свої дії з діями інших людей, і тоді танець стає організованішим і ритмічним.

Серед музично-ритмічних рухів велике місце займають музично-ритмічні вправи.

Вправи, спрямовані на корекцію стоп, складаються з різних видів ходьби на напівпальцях, на п'ятах, на внутрішній та зовнішній стороні стопи. Перекочування з п'яти на носок слід виконувати на всій ступні, створюючи при цьому для пальців додаткову роботу.

Крім вправ, до музично-ритмічних рухів належать і танці: парні, танці зі співом, хороводи, сюжетні, національні, характерні.

Парні танці використовувати досить складно: вони вимагають координації рухів партнерів у парах, а діти з ООП часто виконують такі рухи кожен у своєму темпі. І все ж відмовитися від них не можна, тому що правильно підібраний танець може багато чого навчити: розвинути увагу, орієнтування в просторі, почуття ритму, координацію рухів, а ще механізм підстроювання рухів до музики і до рухів партнера.

У процесі пластичних імпрровізацій під музику не тільки розвивається фантазія, творча уява дітей, їх здатність передавати в рухах різні емоційні стани та образи, а й знімається психічна напруга.

Танець забезпечує навчальний досвід, який розширює діапазон поведінки дітей та їх реакції на світ. Більшість танцювальних рухів вимагають дуже хорошого балансу, і вправи з балансу дійсно є частиною кожного танцювального заняття. Синхронізація рухів, яка є частиною підходів танцювальної терапії, може допомогти зменшити проблеми з увагою та дефіцитом уваги/гіперактивністю. Окрім того, коли учасники танцюють або рухаються зі своїми друзями та терапевтом під музику вони набувають здатності вивчати правила гри через синхронізацію рухів із музикою та відповідним чином адаптуватися до кожної ситуації [3]

Література

1. Koch, S. C., Riege, R., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., & Beelmann, A. (2019). Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-Related Psychological Outcomes. A Meta-Analysis Update. *Frontiers in psychology*, 10, 1806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01806>
2. Jay, D. (1991). dance program on creativity of preschool handicapped children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8 (4), 305-316.
3. Scharoun Benson, Sara & Luymes, Nicole & Bryden, Pamela & Fletcher, Paula. (2014). Dance/Movement Therapy as an Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Dance Therapy*. 36. 10.1007/s10465-014-9179-0)

Пехарєва А.С.

в.о.завідувача кафедри,
кандидат психологічних наук,
старший викладач
кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти

Осика Ю.Ю.

викладач кафедри соціальної роботи
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

В умовах сучасної реальності формування та розвиток підростаючого покоління є найважливішим соціальним завданням. Практична значущість та актуальність розвитку сучасного підростаючого покоління збільшується і у зв'язку з тим, що саме наше суспільство перебуває на перехідному етапі свого розвитку та формування. І на оновленні майже всіх сфер сучасного соціуму на провідний план виступає саме цілеспрямована соціалізація особистості індивіда, тобто конструктивне засвоєння їм із раннього дитинства основних цінностей суспільства чи співтовариства, у якому належить жити і взаємодіяти.

Гармонійна соціалізація являє собою двобічний процес, завдяки якому особистість засвоює соціальний досвід, інтегруючись у соціальне середовище, в систему наявних у ньому зв'язків, а також — активно відтворює ці зв'язки, реалізуючи себе як особистість. У зв'язку з цим зростає роль створення сприятливих умов для успішної соціалізації починаючи з молодшого шкільного віку.

До визначення сутності соціалізації, окреслення особливостей її перебігу звертаються психологи Н. Абдюкова, Г. Авер'янова, І. Бех, Н. Дембицька, В. Москаленко, С. Розум та ін., соціальні психологи Г. Андреєва, І. Мартинюк, Л. Музичко, Л. Орбан-Лембрик та ін., соціальні педагоги О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Мардахаєв, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко та ін., педагоги Б. Вульфів, Н. Голованова, В. Кравець, Н. Лавриченко та ін.. Дослідженню соціальної адаптації школярів присвятили свої праці відомі українські педагоги М. Головатий, Є. Ізотова, І. Зайченко, Т. Кравченко, С. Литвиненко, Д. Ольшанський, М. Фіцула та ін..

Поняття «соціалізація» було вперше введено в науковий обіг американським соціологом Ф. Гіддінгсом наприкінці XIX століття. Під соціалізацією він пропонував розуміти процес розвитку соціальної природи людини. Проте, лише в середині XX століття термін «соціалізація» набув офіційного статусу теоретичного поняття і був внесений до реєстру Американською соціологічною асоціацією. І сьогодні термін «соціалізація», незважаючи на його широке застосування, все ще не має однозначного тлумачення, іноді до терміну «соціалізація» взагалі висловлюється досить критичне ставлення. Так, наприклад, Б. Рубін та Ю. Колесников пропонують замінити термін «соціалізація» поняттям «адаптація». І сьогодні термін «соціалізація», незважаючи на його широке застосування, все ще не має однозначного тлумачення, представники філософії, соціології, психології, педагогіки пропонують різні трактування цього поняття.[6]

Зростання важливості індивідуально-особистісного початку у всіх проявах життєдіяльності людини — одна з характерних рис сучасного суспільства, що приковує увагу педагогічної науки до проблеми формування особистості нового типу — гуманістичної особистості. Різноманітні зміни у різних сферах життєдіяльності соціуму зумовили широкий інтерес та розкрили соціальну важливість проблеми соціалізації особистості, що актуалізували завдання вивчення механізмів соціалізації.

Нині, коли всі розвинені країни прагнуть до всібілої інклюзивності суспільства, особлива увага приділяється різностороннім методам та формам

соціалізації, які будуть влучними для дітей з особливими освітніми потребами. Серед таких новітніх форм окреме місце посідає соціалізація дітей засобами арт-терапії, оскільки багатьма науковцями доведено, що застосування арт-терапії в початковій школі є найбільш ефективним, оскільки в молодшому шкільному віці проявляється сильний потяг до спонтанної творчої діяльності.

Мистецтво десятиліттями використовувалося як засіб для позбавлення від стресу та тривоги для людей різного віку та здібностей. Було також показано, що він покращує концентрацію та дрібну моторику, одночасно зменшуючи проблемну поведінку. Як терапевтична техніка мистецтво може творити чудеса з дітьми з особливими потребами, сприяючи розвитку впевненості в собі та розвитку комунікативних навичок.

Поліпшення комунікативних навичок засобами арт-терапії у дітей з особливими освітніми потребами вивчали такі науковці, як: Е. Крамер, А. Хілл, К. Уелсбі, О. Вознесенська, Л. Мова, А. Шилан, Л. Аксьонова, О. Боровик, Л. Виготський, О. Гаврілушкіна, А. Граборов, Т. Головіна, Ж. Демор, О. Декролі, В. Кащенко, А. Колупаєва, І. Нагорна, Л. Руденко, Е. Сеген, Т. Скрипник, М. Федоренко, О. Чеботарьова, М. Шеремет та ін.

Арт-терапія часто пропонується дітям і підліткам із психосоціальними проблемами. Арт терапія — це експериментальна форма лікування, в якій передбачається, що використання художніх матеріалів, процес їх створення в присутності та під керівництвом арт-терапевта, а також результат мистецтва сприяють зменшенню психосоціальних проблем. Особливістю сучасного етапу розвитку арт-терапії є посилення її міждисциплінарних зв'язків із психологією, соціологією, культурологією. Термін арт-терапія ввів у вжиток 1938 р. Адріан Хілл. [1]

Предметом арт-терапії в освіті є підтримка або відновлення здоров'я учнів та їх пристосування до обстановки освітнього закладу методом реалізації її психокорекційного, діагностичного та психопрофілактичного потенціалу. Арт-терапія є способом корекції та розвитку за допомогою творчості. Причому важлива сама операція, а не кінцевий продукт та його оцінка. Через роботу з багатогранними символами в мистецтві розвиваються асоціативно-подібне мислення, а також блоковані або слаборозвинені системи сприйняття. складних життєвих завдань.

Основоположні принципи арт терапії для дітей та підлітків полягають у тому, що створення візуальних образів є важливим аспектом природного процесу навчання, і що діти та підлітки у присутності арт-терапевта можуть доторкнутися до почуттів, які інакше неможливо легко висловити. словами. Здатність виражати себе та практикувати творчі навички може дати відчуття контролю та самоефективності та сприяє самопізнанню. Таким чином, це може надати дітям і клініцистам спосіб вирішення психосоціальних проблем іншим способом, ніж інші види терапії. [1]

Арт-терапія дозволяє дітям обробляти те, що з ними сталося, і допомагає зменшити стрес і тривогу, коли вони долають ці проблеми. Забезпечуючи дітям безпечне місце для вираження своїх негативних почуттів і емоцій, арт-терапія покращує психічний, емоційний і фізичний стан дитини.

У процесі соціалізації дітей з особливими потребами у більшості випадків використовують індивідуальну і групову форми арт-терапії. Більшість арт - терапевтів надає перевагу груповій арт-терапії, адже саме групова робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, дозволяє опановувати нові ролі, а також спостерігати, як рольова поведінка впливає на взаємини з навколишнім середовищем, підвищує самооцінку і призводить до зміцнення особистої ідентичності

Арт-терапія виходить за рамки розфарбовування та маніпулювання предметами, а включає такі дії, як малювання картин, написання оповідань та віршів, хореографія танців, написання та виконання п'єс. Це може відбуватися як на приватних терапевтичних сесіях, так і в групах, що дає дітям можливість попрацювати над своїми навичками соціального спілкування.

Безпосередні переваги арт-терапії можуть бути помітні не відразу, але з часом вони можуть:

- Поліпшити самосвідомість;
- Зменшити відчуття стресу, тривоги та депресії;
- Допоможе дитині впоратися з почуттями, пов'язаними з хворобою, травмою та горем;
- Удосконалювати навички спілкування;
- Підвищення самооцінки;
- Дозволить дітям побачити проблеми з іншої точки зору;;
- Удосконалювати навички вирішення проблем

У системі соціальної допомоги дітям з особливими потребами використовуються різні види арт-терапії: терапія засобами зображувальної діяльності (малюнок, ліпка); музична терапія; імаготерапія; кінезітерапія (особливо, психогімнастика та корекційна ритміка); танцювальна терапія; казкотерапія. [5]

Фахівці Великобританії пропонують до використання із дітьми з порушеннями психофізичного розвитку такі методи арт-терапії

- Художнє створення чогось, оскільки це допомагає підвищити впевненість дитини в собі. Розфарбовування картини або друк покритих фарбою форм із нарізаними овочами чи фруктами також покращує координацію.

- Виготовлення скульптури з глини сприяє поліпшенню концентрації. Це стимулює розум і допомагає дітям з особливими освітніми потребами розвивати хватку, координацію очей і рук і навіть вивчати алфавіт.

- Заняття з кубиками та іншими будівельними інструментами особливо корисні для дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) і проблемами у навчанні. Дитині з РАС дуже важко відірватися від комфортної рутини. Будуючи різні структури, дитина заохочується пробувати щось нове, розвивати креативність і вдосконалювати навички вирішення проблем.

- Багато дітей з особливими потребами вважають слухання музики та реакцію на неї блаженством. Танці допомагають їм самовиражатися і покращувати силу тіла. Музична або танцювальна терапія розслабляє їх і стимулює гормони гарного самопочуття в їх мозку.

- Ігри у воді заспокоюють. Це допомагає дітям з психофізичними порушеннями розвивати координацію та моторику. Гра з іншими у воді також допомагає покращити соціальні навички.

- Сенсорний кошик. Зазвичай це великий контейнер, наповнений матеріалами та предметами, спеціально вибраними для стимулювання почуттів. Це зручний спосіб інтегрувати почуття дитини та покращити її увагу. Для дітей з особливими освітніми потребами сенсорний кошик може допомогти розвинути координацію, моторику та навички вирішення проблем.

- Настільні ігри. Такі ігри формують у дітей з особливими освітніми потребами впевненість у собі та соціальні навички. Удома батьки можуть поділитися цими іграми та зміцнити зв'язок зі своїми дітьми. Батьки також можуть допомогти навчити своїх дітей таким цінним навичкам спілкування, як чергування та обмін.

- Використання ляльок-маріонеток сприяє розвитку емоційного інтелекту та уяви. Для дітей з РАС і дітей із затримкою мовлення, маріонетки дають можливість зрозуміти абстрактні поняття та практикувати спонтанність.

- Використання сучасних технологій, які допомагають дітям з особливими освітніми потребами краще навчатися та спілкуватися. Діти з депривацією слуху чи зору, або діти з порушеннями мовленнєвого розвитку можуть отримати значну користь від спілкування за допомогою зображень і голосу на цифрових пристроях. [3]

Отже, арт-терапія на сьогоднішній момент є одним з провідних інноваційних засобів у соціалізації, розвитку творчих здібностей дітей. Заняття арт-терапією з дітьми молодшого шкільного віку позитивно впливатимуть на адаптацію та соціалізацію, за умови, що педагогічний процес побудований цікаво і тоді арт-терапія займе гідне місце в навчальному процесі не лише гуртків та секцій.

Література

1. Bosgraaf L, Spreen M, Pattiselanno K, van Hooren S. Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Front Psychol.* 2020 Oct 8;11:584685. doi: 10.3389/fpsyg.2020.584685. PMID: 33132993; PMCID: PMC7578380.
2. Dye M. (2018). *Evaluating the benefits of art therapy interventions with grieving children* (Ph. D. Thesis). James Madison University, JMU Scholarly Commons. Available online at: <https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/129>
3. Simon S. Hackett, Liz Ashby, Karen Parker, Sandra Goody & Nicki Power (2017) UK art therapy practice-based guidelines for children and adults with learning disabilities, *International Journal of Art Therapy*, 22:2, 84-94, DOI: [10.1080/17454832.2017.1319870](https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1319870)

4. Waller D. (2006). Art therapy for children: how it leads to change. *Clin. Child Psychol. Psychiatry* 11, 271–282. 10.1177/1359104506061419 [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
5. Єрьоміна, Лілія & Забела, Яна. (2021). Включення дітей з особливими освітніми потребами у систему соціальних відносин засобами арт-терапії. Молодь і ринок. 10.24919/2308-4634.2021.234151.
6. Коваленко В. Є. Соціалізація особистості як предмет психолого-педагогічних та соціологічних досліджень / В. Є. Коваленко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - 2020. - №7 (338). – С. 5-15

Пилипенко Н. В.

Фахівець (консультант)

Комунальної установи

«Інклюзивно-ресурсний центр»

Веселівської селищної ради

Запорізької області

ДИНАМІКА ВІДНОСИН В ДИТЯЧІЙ ІНКЛЮЗИВНІЙ ТУРИСТСЬКІЙ ГРУПІ

Будь-яку групу людей, об'єднану спільною метою та завданнями, можна вважати єдиним соціальним організмом, який розвивається відповідно до загальних соціально-психологічних закономірностей. Групи учасників дитячих інклюзивних груп не є винятком. Структура закономірностей розвитку будь-якої організованої групи досить проста та стабільна і включає в себе шість основних етапів:

1. Організаційний період.
2. Період прихованих конфліктів.
3. Період відкритих конфліктів.
4. Період творчої єдності.
5. Період гуманістичних відносин.
6. Заклучний період.

Характеристика етапів розвитку тимчасових дитячих об'єднань є прийнятною для туристських груп, в складі яких є діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, гіперактивністю.

Організаційний період починається з моменту зустрічі або знайомства учасників дитячої інклюзивної групи і триває приблизно перші три дні походу. Психологічний стан групи характеризується піднесеністю, загальною емоційно напругою, яка пов'язана із дефіцитом інформації. Домінуюча потреба учасників в цей період – це потреба в адаптації, відчутті безпеки, отриманні інформації про те, що чекає кожного протягом спільного існування в поході. Міжособистісне спілкування будується на інтенсивному пізнанні товаришів по поході з метою прогнозування своєї ролі в новому середовищі. Пошук друзів за однаковими інтересами, цінностями, мотивами поведінки.

Офіційна структура групи складається в результаті спільної діяльності, а неофіційна – досить ситуативна та складається в діади, тріади на побутовому рівні.

Задачі інструктора в організаційний (адаптаційний) період походу:

- організація діяльності та спілкування з метою задоволення інформаційного пошуку (навчання основним туристським навичкам: техніка безпеки, бивуак, заготовка дров, установка палатки, складання рюкзака, орієнтування на місцевості та по карті, гігієна, харчування в поході тощо, заходи та ігри на знайомство та адаптацію в групі);
- формування офіційної структури групи (введення традиції «Лідер дня», заповнення «Журналу походу», бесіда про відповідальність);
- визначення правил життя та відносин у групі, перспектив спільної життєдіяльності (розподіл обов'язків в поході);
- створення умов для прийняття морально-етичних традицій та норм інклюзивної дитячої туристської групи, носіями якої є дорослі;
- сприяння прояву кращих, найбільш адаптивних особистісних якостей дітьми групи.

Умовою успішної адаптації дітей інклюзивної групи до умов походу є дотримання правил безпеки, засвоєння основних навичок спортивного туриста, неперервна активна спільна діяльність, в достатньому для кожної окремої дитини, темпі. Дорослі у спілкуванні з дітьми відходять від формалізму та авторитарних методів. Вимоги інструктора до інклюзивної туристської групи послідовні, обумовлені реальними потребами похода, справедливі, зрозумілі всім і конкретно кожній дитині; налагоджено контакт між дорослими та дітьми; зміст діяльності обумовлений інформаційним пошуком, формуванням офіційної структури, виробленням законів та перспектив групи.

Маленькі педагогічні поради:

- пам'ятай, що все, що почуте вперше, сприймається краще, ніж те, що сказано потім;
- не формуй в перші дні походу окремі групи дівчат та хлопців, лідерів та аутсайдерів;
- привчай дітей слідкувати за часом;
- доводь почате до кінця, в тому числі і свої вимоги.

Період прихованих та відкритих конфліктів розпочинається після того, як діти познайомилися один з одним і в групі розпочинається ієрархічна боротьба: ідентифікуються лідери, активні та пасивні учасники. Наприклад, в 10-денному поході фаза прихованих конфліктів в середньому триває приблизно з третього по п'ятий день. Ззовні це може виражатися в байдужості до спільної діяльності та її результатів, у дрібних сварках та причіпках один до одного, у порушенні вимог техніки безпеки та пред'явленні претензій до побутових умов походу, харчування тощо.

Психологічний стан інклюзивної туристичної групи в цей період проявляється у напруженні перших учасників, яке пов'язане з почуттям самотності на незахищеності, байдужістю других, пов'язаною з невиконаними очікуваннями, активністю третіх, пов'язаною з укріпленням лідерських позицій у групі, невдоволеністю роз'єднаністю групи у четвертих, тих, хто прийняв для себе та привласнив закони відносин, перспективи діяльності та задану

структуру. Головна задача інструктора – не переривати розвиток конфлікту, а полегшити безпосередній вираз почуттів учасників походу.

Склад міжособистісного спілкування – це неофіційне обговорення існуючих порядків, не прийнятих у групі, плітки. У стадії переходу прихованого конфлікту у відкриту форму – вербальна агресія (крик, приниження словами, прізвиська), виявляються явні ознаки невербальної агресії (псування особистого майна, поширення брехливої та/або неперевіреної інформації), приниження певних учасників групи.

Структура прихованого конфлікту – ззовні група демонструє нормальне співіснування, в неофіційному спілкуванні є рух до інтенсивного укріплення мікрогруп. Є неприйняті в групу діти.

Структура відкритого конфлікту – це вірогідність порушення офіційних відносин, розгойдування, нестійкість емоційного стану групи, групова незадовільність.

Завдання інструктора в період прихованого та відкритого конфліктів:

- проаналізувати стан, причини та спрогнозувати розвиток відносин між учасниками групи;

- сприяти єдності групи, для чого: вивести приватні думки та оцінки із внутрішньої сфери в площину широкого демократичного обговорення; досягти єдності оцінок та думок з найважливіших питань безпеки, побуту та відносин у туристській групі; провести найближче можливу колективну діяльність, актуальну в даній ситуації для кожного з учасників (сеанс медіації, тематичну бесіду на тему відносин, дружби, ворожнечі тощо, тренінг з подолання конфліктів).

Позиція інструктора:

- він справедливий захисник тих, хто страждає від самотності та відсутності єдності; виражає нетерпиму позицію стосовно егоїзму, хамства, байдужості до інших;

- вміє визначити спільні ідеї, які підтримують усі або більшість учасників групи: увага один до одного, турбота, людська гідність, бажання бути кращим, бути корисним, терпимість до особливостей характеру кожного учасника тощо;

- визначає актуальну колективну діяльність, в підготовці якої можна задіяти абсолютно всіх учасників походу, тобто змістити мотиви діяльності із споживання на створення, творчість.

В ідеалі вирішення конфліктної ситуації передбачає обговорення причин конфлікту, бажаного результату конфлікту, особисту готовність учасників походу вжити будь-яких заходів щодо себе у стабілізації емоційної обстановки в групі. Далі найкраще зайняти дітей спільною груповою діяльністю (творчою, інтелектуальною, фізичною, організаційними справами), причому інструктор перебуває разом із групою, бере активну участь у спільній справі. Присутність інструктора в гущі групових подій є сильним стримуючим для одних та стимулюючим чинником для других дітей.

Період творчої єдності пов'язаний із усвідомленням та прийняттям загальної мети інклюзивного туристичного походу. Учасники групи вже проаналізували та пропрацювали внутрішньогрупові проблеми й після цього

продуктивність різко йде вверх: спостерігаються ознаки командної єдності, координованість та чіткість дій, розбіжності у поглядах поступаються місцем конструктивним рішенням.

Психологічно група знаходиться в стані морально-вольової напруги. Зовнішньо група інтенсивно працює, в прихованій структурі розкриваються до спілкування замкнуті угруповання.

Завдання інструктора:

- підкріплювати бажання дітей до єдності;
- створити умови щодо зміцнення позицій організаційних та творчих лідерів, які виявляють себе у колективній діяльності.

Діяльність – колективна, особистісно та суспільно значуща, що підкреслює єдність групи у власних очах кожного з його членів. Такою діяльністю є потяг до взаємодопомоги при подоланні фізичних та психоемоційних труднощів в умовах походу, в спільній творчій, спортивній або інтелектуальній діяльності під час відпочинку, в спільному вирішенні побутових умов похода. Інструктор чуйно підтримує дітей, своєчасно реагує на конфліктні ситуації.

Підсумки та показники успішної діяльності:

- бажання до подальших колективних справ;
- демократизація рівня спілкування у групі;
- виявлення творчих, організаційних лідерів;
- констатується зменшення чи зникнення аутсайдерів.

Період гуманістичних відносин – оптимальний тип відносин, який спонукає людину до рефлексії та саморозвитку, веде до ствердження моральних цінностей та пошуку сенсу життя. Цей період настає у другій половині багатоденного інклюзивного походу та виводить відносини в туристичній групі на якісно новий рівень. Міжособистісні відносини знаходяться в площині впевненості, толерантності, самоповаги, учасники походу готові до взаємодопомоги. Зовні та внутрішньо учасники групи зорієнтовані на спільній меті, вільному, дружньому спілкуванні, при проведенні соціометрії спостерігається зменшення «зірок» та аутсайдерів.

Задачі інструктора в цей період націлені на зміцнення та розвиток гуманістичних відносин та самоствердження кожного учасника похода у цих відносинах. Задача дорослих - створити умови для самовираження кожної дитини і сприяти можливості здійснити вчинок, в якійсь мірі неочікуваний для самої дитини. Наприклад, це може статися в День взаємних симпатій, на вечірній спортивній олімпіаді на привалі, на вечорі легенд, у висловлюванні власних думок біля туристського вогнища на тему етикету, культури спілкування, дружби, кохання, героїчних вчинків.

Показником успішної діяльності є радість, завищена оцінка поточної ситуації та можливостей в майбутньому.

Заключний період – період останнього дня походу. Головна задача інструктора - закріпити успішний результат сформованих відносин, результат кожного учасника (особистісний потенціал) та групи загалом. Зорієнтувати учасників інклюзивного туристського походу на те, щоб моральні цінності,

прийняті групою, стали особистісними орієнтирами. Психолого-педагогічна діяльність інструктора спрямована на рефлексію, підбиття підсумків набутого досвіду. Є важлива потреба в емоційно-забарвленому логічному завершенні процесу, яким може стати прощальний вечір біля туристського багаття.

Важливо організувати діяльність таким чином, щоб не було емоційного спаду до кінця зміни, завершити туристську програму на емоційно високій позитивній ноті. Якщо є можливість, то буде класно зустрітися на слідуючий день після завершення походу і показати підготовлений під час вечірніх стоянок творчий виступ для своїх батьків та показати створений власноруч спільний фільм або відеокліп на основі фото та відео учасників інклюзивного туристського походу.

Література

1. Барна Н.В., Коротєєва А.В. Інклюзивно-реабілітаційний туризм: посібник. Київ: Університет «Україна», 2020. – 124 с.
2. Богатов А.О. Організація спортивно-оздоровчого туризму. Навчальний посібник. – Одеса.: ПНПУ ім.. К.Д. Ушинського, 2013. – 114 с., іл.
3. Іванова Л.А. Тимчасове дитяче об'єднання в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку // Педагогіка дозвілля. Основи івент-освіти: навчально-методичний посібник / колектив авторів: Н.М. Дем'яненко, І.В. Дубровіна, Л.А. Іванова, Л.О. Мільто, В.І. Саюк, В.О. Смікал, Н.В. Яременко; за ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: НПУ Драгоманова, 2021, С.191-199.
4. Іванова Любов. Становлення і розвиток дитячого табору «Артек-Буковель» як інноваційної виховної системи // Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи: колективна монографія / авт.. кол.: І.В. Албул, О.О. Гоменюк, О.Д., О. Д. Балдинюк та ін. – Умань : ФОП Жовтий, С.59-69
5. Ніколаєв Л. Розвиток асертивності підлітків в умовах тимчасових дитячих об'єднань / Л. Ніколаєв // Humanitarium : зб. наук. пр. Т. 40. Вип. 1. Психологія / МОН України, ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди" ; голов. ред. В. П. Коцур ; редкол.: І. С. Булах, Я. З. Василькевич, Л. О. Калмикова [та ін.]. - Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.) : Лисенко М. М., 2018. - С. 64-75.

Проскурняк О. І.

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти
Комунальний заклад
“Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТОВАНOSTІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Проблему шкільної дезадаптації слід віднести до однієї з найбільш серйозних соціальних проблем сучасності, що вимагає не стільки поглибленого вивчення, але й пошуку продуктивного рішення на практичному рівні. Вступ до школи і перші місяці навчання викликають у молодшого школяра з порушеннями інтелекту зміни всього способу життя і діяльності.

Спостереження фізіологів, психологів і педагогів доводять, що серед першокласників є діти, які через індивідуально-психофізіологічні особливості важко адаптуються до нових для них умов, лише частково пристосовуються (або не пристосовуються зовсім) до режиму роботи і навчальної програми в інклюзивному класі. У системі освіти категорія цих дітей утворює групу відстаючих дітей – дезадаптованих.

Під соціальною шкільною дезадаптацією розуміється деяка сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціально-психологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання з урахуванням тенденцій зростання негативних наслідків дезадаптації, що виражаються, зокрема в труднощах під час навчання, порушеннях поведінки.

Проблемі вивчення ризиків аспектів соціалізації, соціальної адаптації та дезадаптації приділяли увагу такі українські науковці, як А. Воронець, А. Кузнецов, О. Литовченко, О. Мамічева, В. Синьов, І. Татяничкова, П. Таланчук та ін. Аналіз стану вирішення проблеми соціалізації дитини із обмеженими розумовими можливостями у практиці загальноосвітніх спеціальних шкіл України свідчить, що така робота є недостатньо системною. Соціалізуючий потенціал закладів інклюзивної освіти і суспільства загалом на сьогодні використовується не в повному обсязі. За цим криються об'єктивні і суб'єктивні чинники, розкриттю сутності яких і буде присвячене дослідження виникнення проявів дезадаптації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [2].

Першокласники з порушеннями інтелекту не завжди усвідомлюють і керуються у своїй поведінці деякими правилами міжособистої взаємодії, особливо в іграх. Їх поведінка визначається мотивами, які починають складатися у визначену ієрархію, яка не усвідомлюється дитиною, але дитина здатна певним чином підпорядковувати свої дії та вчинки не лише бажанням, а й вимогам соціуму. Саме в цьому віці діти починають усвідомлювати себе суб'єктами у системі соціальних стосунків, у них формується внутрішня позиція, яка відображає ступінь їх задоволення своїм місцем у цих стосунках.

Напрями, за якими здійснюється процес соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти, можна сформулювати наступним чином:

- сформованість ціннісних орієнтацій (уявлення цілісної картини світу, сформованість «Я-концепції»);
- сформованість ціннісних уявлень;
- сформованість соціального досвіду (знання й уміння соціальних відносин для функціонування в соціумі, навички розподілу й організації діяльності, досвід адекватної оцінки й аналізу власної діяльності і діяльності однолітків, досвід спільної діяльності);
- комфортність (мотив досягнення успіху, емоційна стійкість, творчий підхід до діяльності [3]).

Порушення формування вищезазначених напрямів призводить до виникнення проявів дезадаптації.

Для проведення цілісного психодіагностичного дослідження особливостей адаптації та дезадаптації дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями загальний перебіг дослідження буде доречно розділити на два етапи.

Перший етап передбачає вивчення особових справ, витягів ІРЦ та власне спостереження за діяльністю дітей в умовах інклюзивного класу.

Другий етап передбачає проведення дослідження, з метою визначення стану сформованості ціннісних орієнтацій та уявлень та визначення рівня сформованості соціального досвіду.

Для визначення рівня сформованості ціннісних орієнтацій доцільно використовувати методику Ю. Аксьонова «Малюнок усього світу», спрямований на визначення уявлення цілісної картини світу у випробуваних. Як відомо, техніка полягає в наклеюванні на основу матеріалів, які відрізняються від неї по кольору і формі. Для створення колажу задається тема відповідно меті дослідження. Дітям пропонується створити образ за допомогою вирізаних із журналів, листівок, дитячих книжечок різноманітних малюнків. Колаж характеризують як захопливий засіб самовираження дітей будь-якого віку, як вправу сенсорного характеру, як розвагу, як здатність виразити свою думку про себе, як засіб емоційного вираження. Техніка колажу є дуже інформативною, в її створенні і аналізі знаходять відображення як свідомі установки дитини, так і неусвідомлені переживання, потреби, уявлення, прагнення, почуття та цінності. За допомогою кількісного аналізу ми визначали когнітивну складність уявлень про світ у дошкільному віці [1].

Грунтуючись на дослідженнях учених (А. Воробець, А. Кузнєцова, С. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліної), було визначено й охарактеризовано рівні дезадаптації першокласників з порушеннями інтелекту.

Низький рівень – характеризується емоційною витримкою, умінням орієнтуватися у нових ситуаціях, адекватністю поведінки та комунікативних реакцій, позитивним ставленням до однокласників, учителів. Дитина із задоволенням відвідує школу, активно працює на заняттях, після уроків не почувается втомленою, має гарний сон та апетит. Розповідає про свої вітальні потреби, перебуває у гарному настрої, контактна, орієнтована на сприйняття нової інформації.

Середній рівень – характеризується частими змінами настрою, емоційною нестабільністю, дитина з трудом орієнтується у нових ситуаціях, не завжди може самостійно сформулювати та вирішити свої вітальні потреби. Має труднощі у спілкуванні з навколишніми. Швидко втомлюється на заняттях, має значні складнощі у розумінні навчального матеріалу, часто відволікається на заняттях. До школи, учителів мінливе ставлення. Не ініціює розмову, комунікативний контакт.

Високий рівень дезадаптації характеризується частими сполохами агресивної поведінки (вербальної та невербальної), переважно негативним настроєм, дитина погано орієнтується у нових ситуаціях, відчуває розгубленість, не цікавиться навчанням.

Підсумовуючи зазначимо, що головним у профілактиці дезадаптації першокласників з порушеннями інтелекту є своєчасна організація командної роботи фахівців, щільна співпраця з батьками дітей та педагогічними працівниками, заходи із запобігання дезадаптації, своєчасне виявлення її ознак та комплексна робота з їх усунення у дітей з порушеннями інтелекту. Перспективою подальшого дослідження є поглиблена діагностика проявів дезадаптації у першокласників з порушеннями інтелекту для ґрунтовного вивчення причин, що приводять до виникнення цього процесу з метою розробки заходів профілактики.

Література

1. Воробець А. Ю. Соціальна адаптація осіб з розумовою відсталістю : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. 20 с.
2. Ворон М. Інклюзивна освіта: українські реалії : підручник для директора [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.ostriv.in.ua/index>.
3. Татяничкова І.В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 457с.

Пищикіна-Фурсова Д.А.

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С.Макаренка

Науковий керівник: Пахомова Н.Г.

доктор педагогічних наук, професор
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка

ПОСИЛЕННЯ РЕСУРСІВ СТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Відомо, що особистісне й професійне благополуччя фахівців безпосередньо впливають на мотивацію професійного розвитку. Проте нинішня військова та загрозна ситуація на території нашої держави, актуалізує для педагогів, зокрема сфери спеціальної та інклюзивної освіти, потребу у розвитку таких навичок і знань, що сформуєть навички емоційного захисту та самозбереження, протидію руйнівному впливу суспільно-соціальних трагедій, особистих втрат. За таких умов необхідним є професійно розвивати на більш високому та якісному рівні емоційну стійкість, ресурсність та витримку педагогів для подолання освітніх викликів.

Фахівців спеціальної та інклюзивної освіти можна вважати однією з найбільш вразливих професій. Серед стресорів, які негативно впливають на психоемоційний стан спеціалістів даної сфери та викликають стрес є: обмежені внутрішні ресурси, недостатній об'єм практичного досвіду, особливо на початку професійного шляху, неадекватні професійні очікування щодо критеріїв ефективності та успішності у роботі з дітьми, які мають психофізичні порушення та їх сім'ями.

Проте, на нашу думку, провідним стресором на даний період часу, який впливає на якість надання психолого-педагогічних послуг є саме часто

екстремальний стан ситуацій, в яких фахівці працюють з сім'ями та дітьми з особливими освітніми потребами, а саме військові дії на території України та психологічне травмування дорослого та дитячого населення нашої держави.

Відповідно, можна припустити, що рівень внутрішніх ресурсів стійкості студентів, тобто майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти є недостатнім і ймовірно негативно впливатиме на їх подальшу професійну діяльність у процесі роботи з травмованими дітьми та дорослими навіть у післявоєнний час.

Про розвиток внутрішніх психологічних ресурсів мова йде тоді, коли людина свідомо використовує свій психологічний потенціал і застосовує конструктивні способи подолання стресової ситуації. Біофізик Ю. Попов вважає, що в організмі людини існують механізми самовідновлення, які можуть «повернути до норми» ушкоджений орган. В рамках теорії єдиного поля вчений О. Бондаренко стверджує, що поняття «виживати, долати важку ситуацію» – означає здійснювати певні дії, тобто проявляти активність, щоб рух став реально можливим і неминучим. Здатність до змін й подолання ригідності пов'язана із застосуванням певних зусиль, актуалізацією прихованих ресурсів, умінням знайти нову «точку старту», що, як правило, виявляється досить складним процесом.

В психології не існує єдиного визначення поняття ресурс. Загалом ресурс інтерпретують як теоретичний конструкт, який відбиває ідеальну властивість, яка властива системі перетворення інформації і енергії та розподілу її функціонування, зв'язують з можливостями регуляції функцій організму і психічної діяльності людини або під ресурсами зазвичай розуміють внутрішні (особистісні) або зовнішні (середовищні) характеристики, які допомагають людині справлятися з труднощами.

Ресурси – особистісні властивості й здібності, що є для людини цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) [2, 129].

Деякі науковці визначають ресурси як регуляцію різних форм активності людини, що забезпечує високий рівень реалізації активності, виконання трудових завдань, досягнення заданих показників впродовж тривалого часу. В рамках розвитку теорії психологічного стресу, ресурс виступає як фізичні та духовні можливості людини, мобілізація яких забезпечує виконання її програми та стратегії поведінки для запобігання стресу.

Психологічні ресурси можуть бути як внутрішніми так і зовнішніми змінними, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях. До них відносять емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові конструкти, які людина використовує для адаптації до стресових життєвих ситуацій, це своєрідні інструменти, що використовуються для перетворення взаємодії зі стресогенною ситуацією.

Е. Фромм виокремив три психологічні категорії (надія, раціональна віра і душевна сила), які характеризуються як ресурси особистості у подоланні важких життєвих ситуацій.

До ресурсів стійкості відносять: життєстійкість, оптимізм, наявність цілей, просоціальну поведінку, соціальну підтримку та активне подолання. Відмінною особливістю цієї групи ресурсів є те, що вони одночасно виступають у двох ролях: з одного боку є незалежними і залежними змінними, слідством певної динаміки життєвої ситуації, що зображає міру благополуччя та загальну якість життя особистості, з іншого - є факторами, що впливають на подальшу успішність та ефективність життєдіяльності [1, 48].

До основних функцій ресурсів відносять: посилення самоефективності, підтримання позитивної Я-концепції, переоцінку сенсу і значення складної ситуації в позитивному ключі; набуття індивідуального досвіду і зростання особистості, залучення і створення нових ресурсів, а також уміння цілеспрямовано використати можливості соціального середовища.

В рамках нашого дисертаційного дослідження, щодо інтегративної психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору вбачається необхідним та перспективним розробка моделі підготовки майбутніх спеціалістів, одним із компонентів якої буде саме посилення ресурсів психологічної стійкості у студентів на 5 рівнях:

- 1) Когнітивна переоцінка;
- 2) Емоції (сукупність емоційних ресурсів);
- 3) Поведінка (продуктивні копінг-стратегії);
- 4) Турбота про себе (робота з тілом);
- 5) Соціальні ресурси.

Для того, щоб досягнути професійного рівня повноцінного та ефективного включення майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти у діяльність та взаємодію з дітьми з освітніми труднощами під час воєнного та післявоєнного часу, необхідним є накопичення та розвиток успішних ресурсів стійкості шляхом навчання навичкам саморегуляції та покращення рівня психологічної пружності в першу чергу у дорослих.

Узагальнюючи вищевикладене, нами вбачається перспективним розробити та впровадити дисципліни, які передбачають практичне освоєння спеціальних психотехнологій для психопрофілактики та розвитку навичок психотравматичного зростання з метою вдосконалення ресурсів стійкості особистості долати стресові ситуації, як важливого показника їх психічного здоров'я, а в подальшому як критерія професійної майстерності у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками.

Література

1. Односталко О. С. Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя : дис. канд. псих. наук : 19.00.01. Одеса, 2020. 183 с.
2. Рой Л., Хобфол С. Збереження ресурсів як стратегія психології громади. Журнал психології громад. 1993. №21.С.128–148.

Ревуцька О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет
Пархоменко М.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Проблема збереження здоров'я дітей сьогодні набуває особливої актуальності, оскільки помітною стає тенденція до погіршення його стану. Тому актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії та практики є виховання здорового способу життя населення, особливо дітей різних вікових груп, та впровадження здоров'язбережувальних технологій в педагогічний процес.

Здоров'язбережувальні технології можна розглядати як сукупність принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які доповнюють традиційні педагогічні технології завданнями здоров'язбереження. Здоров'язбережувальні технології – це система виховних, оздоровчих, корекційних і профілактичних заходів, які здійснюються в процесі взаємодії дитини і педагога, дитини та батьків, дитини і доктора. Здоров'язбережувальні технології є невід'ємною частиною сьогоденного навчального процесу [5].

Дослідження теоретичних і прикладних аспектів проблеми здоров'язбереження молодого покоління є предметом наукового пошуку таких науковців, як Г. Апанасенка, Ю. Бойчука, Л. Горяної, О. Дубогай, Л. Попової, С. Лапаєнко та інших. Дослідники відмічають, що сутність здоров'язбережувальних технологій полягає в проведенні відповідних коригувальних, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів із метою поліпшення якості життя особистості [5]. Здоров'язбережувальні технології навчають дітей жити без конфліктів, укріплювати, зберігати своє і цінити чуже здоров'я, прищеплюють дітям принципи здорового способу життя, посилюють мотивацію до навчання.

Прагнення всіх педагогів, в тому числі спеціальних, надати своїй професійній діяльності інноваційного характеру, обумовлено переходом української освіти на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Будь-яка інновація в практиці роботи спеціального педагога, відноситься до так званих «мікроінновацій», оскільки її використання не змінює базову організацію допомоги дитині з ООП, а лише локально модифікує її методичну складову. Інноваційною технологією можна вважати продуману у всіх деталях технологію, засновану на впровадженні сучасних, нових методів і прийомів корекційної роботи, спрямованої на підвищення її якості [3].

В спеціальній освіті доцільно використовувати різні здоров'язбережувальні технології, які вважатимуться інноваційними.

Горизонтальний пластичний балет – система фізичного виховання, спортивного тренування, корекції, оздоровлення й творчого самовираження дітей дошкільного віку, яка містить елементи гімнастики (вправи з предметами), йоги, акробатики (напівшпагати та перекочування), хореографії

(положення тіла, рухи руками, тулубом), ритмічної гімнастики (танцювальні вправи) [1].

Горизонтальний пластичний балет – не просто цікава форма роботи з дітьми, це – нова форма фізичного виховання дітей дошкільного віку, побудована на природних законах біологічного розвитку дитини, на еволюційному принципі рухово-ігрової активності. У тренінгах застосовуються гармонійні фізичні навантаження на скелет та м'язову систему дітей, переважно в лежачо-горизонтальних положеннях (своєрідна партерна гімнастика). В таких заняттях поєднуються пластика рухів, ритм, музика, фантазія, сюжетні колізії та емоції. Горизонтальний пластичний балет дає дітям творчу насолоду, спонукає їх до рухово-ігрових дій, діти вчаться фантазувати, уявляти, імпровізувати.

Горизонтальний пластичний балет можна представити як перехрестя трьох напрямів: педагогіки, спорту та мистецтва, це синтетичний, універсальний і демократичний напрям удосконалення людського тіла, розуму й душі, де всі три складові мають оздоровчу спрямованість, яка не забирає, а примножує здоров'я.

Таласотерапія в перекладі з грецької означає лікування морем. З давніх часів людство завжди зверталася до води, як до лікувального засобу. Вода вважалася священною, і ніхто не ставив під сумнів ці її властивості.

Сьогодні лікування не обмежується лише однією морською водою. В це поняття входить і лікування водоростями, морською гряззю, намулом і всіма тими дарами, яке може дати море. В сучасному розумінні таласотерапія – це сукупність декількох методів лікування та оздоровлення організму з використанням продуктів моря: морська вода багата різноманітними корисними мінералами, морське повітря оздоровлює весь організм. Таласотерапія покращує постачання клітин киснем; стимулює та покращує кровообіг; лімфатичну систему; благотворно впливає на імунну систему; зміцнює м'язову тканину; очищує організм; нормалізує кислотний баланс в організмі; зменшує запалення; надає косметичний ефект. Організм насичується мінералами: магній, йод, цинк, селен, сірка, кальцій, натрій, кремній, фтор [3].

Види таласотерапії: гідротерапія (СПА; ванни з морськими водоростями; гідромасаж; іонізація); альготерапія: обгортання водоростями; грязьові ванни; кріотерапія; фізіотерапія (вправи у воді; масаж).

Нетрадиційний метод корекційно-розвиткового навчання – американська гімнастика мозку Брейн Джим спрямована на активізацію різних відділів кори головного мозку. Мозок людини – це «співдружність» функціонально асиметричних півкуль – лівої і правої, кожна з яких – не дзеркальне відображення іншого, а необхідне доповнення. Для творчого осмислення проблеми необхідні обидві півкулі: ліва півкуля, логічна, виділяє в кожній проблемі найважливіші, ключові моменти, а права півкуля, творча, охоплює її в цілому. Саме права півкуля, завдяки своїй функції – інтуїції, допомагає сформулювати ідею.

Сфери спеціалізації кожної півкулі: ліва півкуля: логічно-аналітичне мислення; аналіз; послідовне мислення; індуктивне мислення; мовленнєві

здібності; здібності до читання та письма; планування майбутнього; музична освіта; математичні здібності; права півкуля: просторова орієнтація; інтуїція; дедуктивне мислення; почуття гумору; орієнтація в сьогоденні; уява, фантазії та мрії; образне мислення; художнє.

Кінезіологія – наука про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я через певні рухові вправи. На заняттях доцільно використовувати комплекс спеціальних «кінезіологічних вправ» для успішного розвитку і навчання, як дитини, так і дорослого. Рухи гімнастики Брейн Джим дають дітям можливість задіяти ті частини головного мозку, які раніше були недоступні.

Систематичне виконання спеціально дібраних вправ допоможе: подолати труднощі у навчанні та засвоєнні нового матеріалу; поліпшити пам'ять, збільшити швидкість реакції; розвинути творчу уяву, кмітливість і винахідливість. Діти, які виконують гімнастику протягом року, переносять в самостійну діяльність певні правила: щоб щось згадати, потрібно потерти лоб або підняти очі вгору; щоб очі відпочили від читання, малювання, потрібно намалювати в повітрі «ліниву вісімку»; якщо у тебе поганий настрій, потрібно з'єднати кінчики пальців, закрити очі і глибоко подихати. Дорослий може давати поради («Присядь і глибоко подихай», якщо дитина розсерджена) або демонструвати дію з підказкою [5].

Ритмопластика – це спеціальні комплексні заняття, на яких засобами музики, спеціальних рухових і корекційних вправ відбувається корекція і розвиток рухових функцій, поліпшуються якісні характеристики руху, розвиваються особистісні якості, саморегуляція та довільність рухів і поведінки.

Музично-ритмічні заняття допомагають залучати, активізувати й пробуджувати інтерес до діяльності взагалі, активізують мислення. Організація рухів із допомогою музичного ритму розвиває увагу, пам'ять, внутрішню зібраність, сприяє формуванню цілеспрямованої діяльності.

Специфічною особливістю даної методики є органічний зв'язок мови рухів із мовою музики, співвіднесення пластичних засобів виразності з музичними. Музика задає не тільки темпові, ритмічні, динамічні характеристики рухів, але і може стати основою образного змісту. Це пов'язано з її природою: високою емоційністю, абстрактністю мови, що дозволяє тлумачити музичний образ. Вплив музики на розвиток уяви відбувається у процесі її сприймання, якому притаманний творчий характер.

В основі ритмопластики лежить вивчення тих елементів музичної виразності, які найбільш природно і логічно можуть бути відображені в русі. Важливе завдання – навчити дітей рухатися у характері музики, передаючи її темпові, динамічні, ритмічні особливості. Викладання ритмопластики в спеціальному закладі дошкільної освіти обумовлено необхідністю здійснення корекції недоліків психічного та фізичного розвитку дітей з ООП.

Мета ритмопластики – розвиток рухової активності дитини, прищеплення основних навичок, необхідних для подальшого дорослого життя. Ритмопластика є однією із своєрідних форм активної терапії, засобом спеціально дібраних методів і методик, спрямованих на подолання недоліків

рухової, пізнавальної і емоційно-вольової сфери дітей засобами музично-ритмічної діяльності, побудованих на поєднанні рухів, музики і слова. Основними її цілями є профілактика, лікування і корекція наявних відхилень у розвитку дитини [4].

На заняттях ритмопластики, можна виділити чотири основних напрями роботи з дітьми: оздоровчий, освітній, виховний, корекційно-розвивальний.

Заняття ритмопластикою сприяють зміцненню у дітей м'язового корсета, формуванню правильного дихання, розвитку моторних функцій, вироблення правильної постави, ходи, грації рухів, що сприяє оздоровленню всього дитячого організму в цілому. На заняттях виховується здатність сприймання музичних образів та уміння виразно рухатися у відповідності із заданим або придуманим образом, що сприяє розвитку творчих здібностей дітей. Ритмопластика допомагає засвоїти основні музично-теоретичні поняття, розвиває музичний слух, моторику, координацію рухів, пам'ять, почуття ритму, активізує сприймання музики. Музично-ритмічні рухи та ритмопластичні вправи сприяють музичному вихованню, оскільки рухи, виконані під музику, виконуються легше, дихальний апарат працює енергійніше, збільшується глибина дихання, підвищується поглинання кисню.

Психогімнастика – інноваційна технологія в корекційній роботі з дітьми ООП, це метод, при якому учасники виявляють себе і спілкуються без допомоги слів. Психогімнастика – це курс спеціальних занять (етюдів, ігор, вправ), спрямованих на розвиток і корекцію різних сторін психіки дитини, спрямована на навчання елементів техніки виразних рухів, на використання виразних рухів у вихованні емоцій і вищих почуттів, оволодінні навичками саморозслаблення.

Основна мета психогімнастики – навчити дитину справлятися з життєвими труднощами. Дитина має усвідомити, що між думками, почуттями і поведінкою існує зв'язок, що емоційні проблеми викликаються не тільки ситуаціями, але і їх невірним сприйняттям. Під час занять психогімнастикою діти вивчають різні емоції, можливість керувати ними, оволодівають абеткою вираження емоцій, всі етюди та ігри в змісті психогімнастики включають емоції радості. Психогімнастика допомагає дітям долати бар'єри у спілкуванні, краще зрозуміти себе та інших, знімати психічне напруження, дає можливість самовираження [2].

Комунікативні танці. Комунікативний танець один із засобів розвитку мовленнєвого спілкування і формування навичок взаємодії у дітей дошкільного віку. Спілкування є важливою умовою психологічного формування особистості, соціалізації. Спілкування, здійснюване за допомогою вербальних і невербальних засобів, збагачує спільну діяльність, що формує нові взаємини між дітьми.

Комунікативний танець – це кілька нескладних танцювальних рухів, що містять елементи невербального спілкування та імпровізації, спрямованих на формування і розвиток взаємовідносин з партнером і групою. Оскільки комунікативні танці в основному побудовані на жестах і рухах, які в життєвому побуті висловлюють дружелюбність, відкрите ставлення один до одного, то в

цілому вони відтворюють позитивні, радісні емоції. Танцюючи, діти уважно прислухаються до різних елементів музичної структури. Оскільки музика повторюється багато разів, діти легко запам'ятовують її форму і можуть передбачити кожну нову або повторювану частину.

Такий танець сприяє візуальному розвитку почуття форми, оскільки різні частини музики ілюструють різний рух. Взаємодія з іншими танцівниками допомагає дитині орієнтуватися в просторі й вибудовувати цікаві геометричні витвори (рух по колу вперед або боком, паралельні лінії, «квадрати», «змійки»).

Розучуючи комунікативні танці, діти пізнають себе, однолітків. Знайомляться з культурою різних країн, відкривають для себе різноманітність національних характерів і традицій. Комунікативні танці можна використовувати в різних формах роботи з дітьми; їх розучування не займає багато часу, оскільки танцювальні рухи прості і повторюються кілька разів, проте з новим партнером. У комунікативних танцях та іграх ефективно реалізуються напрями виховної та реабілітаційної роботи: розвиток динамічного спілкування: легко вступати в контакт, готовність до спілкування; розвиток емпатії, співчуття до партнера, емоційності й виразності невербальних засобів спілкування; розвиток позитивного самовідчуття, що пов'язано зі станом розкнутості, впевненості в собі, відчуттям власного благополуччя, своєю значимістю в дитячому колективі, сформованої позитивної самооцінки [3].

Отже, запровадження здоров'язберігаючих технологій для роботи з дітьми дошкільного віку із ООП – вимога сьогодення.

Застосування у роботі спеціального закладу дошкільної освіти інноваційних здоров'язбережувальних технологій підвищить результативність освітньо-виховного процесу, сформує у вихователів, педагогів і батьків ціннісні орієнтації, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я дітей.

Література

1. Єфименко М. М. Горизонтальний пластичний балет: нова система фізичного виховання, оздоровлення і творчого самовираження дітей та дорослих. Таганрог : Познання, 2001. 176 с.
2. Психогімнастика. Старший дошкільний вік / Упоряд. О. А. Атемасова. Х. : Вид-во «Ранок», 2010. 160 с.
3. Ревуцька О.В. Інноваційні технології в спеціальній освіті. Бердянськ, 2018. 216 с.
4. Ритмопластика і здорова дитина: навчально-методичний посібник / О. І. Буряк. Хмельницький: дошкільний навчальний заклад № 32, 2017. 45 с.
5. Сучасні здоров'язбережувальні технології : монографія / за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. 724 с.

Рібцун Ю. В.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНИЙ ПОРТРЕТ ДИТИНИ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Ефективна корекція темпо-ритмічних порушень мовлення можлива лише при комплексному обстеженні та виявленні особливостей вищих психічних

функцій дітей. Саме тому актуальним є репрезентування логопсихосинергетичного портрету дитини із заїканням [1].

Мовленнєве порушення, поєднуючись зі своєрідним розвитком уваги, мнестичних процесів та мислення, накладає негативний відбиток на формування гностичних функцій особливо зорової та слухової модальностей. У більшості випадків *сприймання* дітей із заїканням носить поверховий характер. Знижена спостережливість, досить низька здатність до вчасних переключень, загальна нестійкість прагнення до виконання цілеспрямованої роботи негативно впливає на орієнтування в довкіллі та контрольний оцінний компонент навчальної діяльності. Часто розгублені та нерішучі, при виникненні навіть незначних утруднень діти не прагнуть докласти власних зусиль для осмислення та виконання запропонованих дорослим завдань, а відразу ж звертаються за допомогою до педагогів чи ровесників.

Увага та пам'ять – обов'язкові складові будь-якого виду діяльності, особливо ігрової, навчальної та мовленнєвої. Щоб зв'язні висловлювання зберігали свої структурно-семантичні характеристики, потрібно володіти здатністю утримувати в короткочасній пам'яті смисл уже сказаних речень та лексеми для формування наступних. Труднощі пригадування потрібних слів у дітей із заїканням роблять значно тривалішою часову реалізацію усних висловлювань і призводять до чисельних пауз-запинань. Мовлення дітей із заїканням характеризується наявністю труднощів утримання задуму висловлювання, недостатньою зв'язністю, переривчастістю, порушенням послідовності викладу.

Результати проведеного нами анкетування вчителів вказують на наявність у письмових роботах дітей із заїканням помилок, які викликані неухважністю. Нетерплячість і поспішність – основні характеристики виконуваних дітьми таких навчальних завдань, які стосуються як усного, так і писемного мовлення. Записи схем розв'язування задач, виконання звукового, морфологічного та синтаксичного аналізу окремими дітьми із заїканням здійснюються дуже недбало саме через неухважність. Через слабкий рівень уваги здобувачі початкової освіти із заїканням не дотримуються правил переносу, не виокремлюють абзаци, пропускають чи плутають знаки пунктуації, припускаються орфографічних помилок.

При виконанні домашніх завдань більшість дітей із заїканням потребують контролю з боку дорослих, адже ніяк не можуть зосередитись, зібратись з думками, швидко втрачають інтерес навіть до навчальних завдань, які пропонуються в ігровій формі, під час приготування уроків часто відволікаються, т. ч. витрачаючи на виконання домашніх завдань невиправдано багато часу.

Мовлення та мислення нерозривно пов'язані як у внутрішньому, так і зовнішньому плані. У дітей із заїканням прослідковується недостатня сформованість *мисленнєвих операцій* аналізу та синтезу, спричинена так званім «мовленнєвим розтіканням» у вигляді пошуку потрібних слів, частих повторів лексем, нечіткості висловлювань, синтаксично та логічно незавершених фраз, порушень зв'язності тексту. Для дітей із заїканням складними є навчальні

завдання із застосуванням мисленнєвої операції порівняння, зокрема об'єктивного оцінювання вчинків як літературних героїв, так і власних.

Мисленнєвий механізм ймовірного прогнозування відіграє значну роль у плавності мовлення, адже саме вірогідність правильної побудови майбутнього висловлювання робить фразу логічно продуманою, відповідною лексичним і граматичним літературним нормам, синтаксично структурованою. У дітей із заїканням внаслідок утруднень при доборі потрібних лексем операція ймовірного прогнозування недостатньо спрацьовує, що призводить до виникнення тривалих пауз як в середині речень, так і між ними, т. ч. руйнуючи процес комунікації.

При необхідності прояву інтелектуальних та волевих зусиль під час засвоєння нових алгоритмів виконання завдань діти із заїканням переключаються на звичні способи роботи. Особливо ригідність мислення фіксується у дітей з неврозподібною формою заїкання. У деяких здобувачів початкової освіти спостерігаються утруднення при осмисленні змісту різнотипних запитань педагога відносно одного й того ж інформаційного поля (Чому дорівнює сума трьох п'ятирок? Яке число більше п'яти у три рази? Назви ділене, якщо дільник дорівнює п'яти, а частка трьом. Визнач підмет у реченні. Назви слово на позначення істоти. Який іменник використано в реченні?) у вигляді нерозуміння, розгубленості, тривалих пауз.

У підлітків із заїканням формується розбіжність між досить високими інтелектуальними можливостями і незначними практичними досягненнями у навчальній діяльності, що пригнічує учнів, ще більше знижує самооцінку та негативно впливає на психо-мовленнєву діяльність (О. Леонтьєв, Д. Померанцева, Ю. Рібцун, А. Ястребова).

Правильне мовлення передбачає не лише наявність відповідних мовних засобів, але й здатність видозмінювати їх згідно з певними граматичними правилами, вживати відповідно до змісту, використовувати під час природної неуповільненої комунікації, у т. ч. як засобу регуляції діяльності інших. У дітей із заїканням вже при доборі мовних засобів на рівні окремих висловлювань виникає переривчастість мовлення, повторення окремих звуків і складів. Низька емоційна стійкість, притаманна дітям із заїканням, швидка виснажуваність, недостатній розвиток довільності поведінки, нерішучість та розгубленість викликають збої під час виконання будь-якої діяльності, обмежують готовність до систематичного навчання. Зазначені труднощі ще більше посилюються за рахунок недостатньої сформованості *регуляторних механізмів*.

Трансформація мимовільних функцій і процесів у довільні є рушійною силою удосконалення психологічного механізму розвитку особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Кравцов, О. Леонтьєв та ін.). Зазначена трансформація у дітей із заїканням відбувається з деяким запізненням і зумовлює:

- 1) складнощі включення в роботу;
- 2) неорганізованість;

- 3) тривалу пошукову діяльність (безладні маніпуляції з навчальним приладдям, художніми інструментами чи матеріалами);
- 4) порушення орієнтування у навчальних завданнях;
- 5) надмірне прискорення, спрощення виконання;
- 6) загальмованість переключень;
- 7) відтермінований самоконтроль (тривалі паузи, переривчастість мовлення, кількаразові переформулювання);
- 8) емоційне напруження та психологічну слабкість, навіть перед виниклими незначними труднощами.

Просодика – це інтонаційно-виразне забарвлення мовлення, що включає мовленнєве дихання, дикцію, інтонацію, логічний наголос, характеристики голосу, мелодику, темп, ритм мовлення, паузування [2].

Органічне (неврозоподібне) заїкання проявляється як дизритмічна дизартрія у вигляді порушення координації процесів дихання, голосоутворення та артикуляції, патологічної форми переривання індукційних відносин між корою головного мозку та підкірковими структурами (М. Жинкін, М. Зеєман, М. Шкловський та ін.) [3].

Загалом для дітей із заїканням, окрім інспіраторних та експіраторних судом, характерні виражені кардіоваскулярні *дихальні зміни*. Немовленнєве дихання поверхове, ритм нестійкий, особливо при емоційному напруженні. Мовленнєве дихання характеризується недостатньою плавністю. Діти із заїканням починають говорити на вдиху або повному видиху, що посилює судомність мовлення. Обсяг вдиху недостатній для вимови смислового відрізка.

У *фонетико-фонематичній складовій* дітей із заїканням характерною є наявність «важких» звуків ([б], [п], [д], [т], [г], [к]) і звукосполучень (др, тр, кр тощо); часто спостерігаються повтори окремих звуків, особливо голосних, початкових приголосних, відсутні сонори, наявні свистячий і шиплячий сигматизм, ламбдацизм і ротацизм. Мовлення дітей із заїканням позбавлене інтонаційної та мелодійної виразності, часто аритмічне, нерозбірливе, монотонне.

Темп мовлення найчастіше прискорений, але може бути і надто уповільненим. Внаслідок наявності необґрунтованих пауз *логічний наголос* виявляється порушеним.

Пошук мовних засобів призводить до пароксизмів заїкання. Патологічний вибір *лексичних одиниць*, труднощі актуалізації словника характеризують саме неврозоподібну форму заїкання. Невротичну форму заїкання визначає значне випередження розвитку лексико-граматичної складової мовлення, раннє інтенсивне накопичення словника та водночас невідповідність артикуляційно-мовленнєвої реалізації відтворення.

В мовленні дітей із заїканням спостерігаються своєрідні порушення керування та узгодження порядку слів у реченні. Збідненість словникового запасу і неточність вживаних лексичних значень, повторення одних і тих самих слів спотворюють речення. Часті випадки наявності синтаксично та логічно незавершених фраз, пошук потрібної граматичної конструкції у зовнішньому

плані. Речення складаються переважно з іменників, відмічається значна кількість персеверацій та емболів, аморфність граматичної структури, відсутність інтонації завершення висловлювання.

Розстановку пауз у мовленнєвому потоці називають паузацією, або *паузуванням*. Судомні запинання при заїканні, часто досить інтенсивні, призводять до різкої переривчатості мовлення, порушують структурну програму, логічне паузування, послідовність зв'язних висловлювань. Збільшення кількості недоречних пауз у мовленні дитини із заїканням прямо пропорційне стресовості ситуацій спілкування (у незвичних умовах, при наявності шуму, відповідях / виступах перед ровесниками, сторонніми особами тощо).

При заїканні недоречні паузи є нестабільними та виникають:

а) на початку речення, при спробі розпочати його, тобто труднощі так званого «пускового моменту»;

б) між окремими реченнями, коли дитина не знає що сказати (найчастіше у відповідь на поставлене запитання) і кількаразово повторює кінець попередньої фрази;

в) всередині речень, коли дитина відчуває утруднення у доборі лексем та їх граматичному поєднанні, що призводить до проговорювання наступного речення, не завершивши попереднє;

г) паузи коливань при потребі самокорекції: фонетичної («У лісі вже почервоніли синички... ні... сунички»), лексичної (коливання пошуку потрібної лексеми – «голуб він... еее... сірий... ммм... сивий... еее... сизий»), граматичної (сумніви при пошуку граматичної категорії роду, числа, відмінка тощо), синтаксичної побудови висловлювань;

д) паузи коливань зворотного зв'язку, коли дитина, відчуваючи, що говорить щось не те, замовкає.

Заїкання розглядають як порушення *комунікативної функції* мовлення, тому прояви цього мовленнєвого розладу вивчаються в тісному зв'язку з особливостями комунікативних ситуацій і реакцій дитини на них, що в подальшому визначає мовленнєву поведінку (І. Абелева, Н. Власова, Є. Жарікова, Р. Левіна, М. Львов, С. Миронова, Є. Рау, Ю. Рібцун, Н. Чевельова, А. Ястребова та ін.).

Загальними для дітей із заїканням є підвищена емоційність, виснажуваність, лабільність або загальмованість нервових процесів, що призводить до відставання в розвитку регуляторної функції внутрішнього мовлення, заважає оволодінню розгорнутими формами мовленнєвої комунікації.

Неврозоподібна форма заїкання характеризується відсутністю періодів плавного мовлення і тільки активна увага дитини до процесу власного говоріння здатна покращити його. По мірі формування фразового мовлення виникаючі судоми набувають стійкого характеру, обростаючи насильницькими рухами. Зв'язне мовлення у дітей часто супроводжується тиком повік та гіперкінезами м'язів обличчя, загальним відставанням у мовленнєвому розвитку.

Невротична форма заїкання з'являється у період інтенсивного формування фразового мовлення, зокрема появи складних мовленнєвих конструкцій. Загальновідомо, що під впливом патогенних факторів саме в період найбільш інтенсивного розвитку будь-якої функціональної системи організму вона є особливо вразливою.

Рівень розвитку мовних засобів у дітей даної категорії є достатнім для вільного конструювання розгорнутих зв'язних висловлювань. Коли під час спілкування дитина висловлюється з приводу оточуючих її предметів і виконуваних дій, заїкання зникає. Проте загалом зв'язне мовлення, переважно у швидкому темпі, супроводжується загальною підвищеною вразливістю, тривожністю, нерішучістю, плаксивістю, коливаннями настрою, значною кількістю ітерацій, застосуванням емболів і хитроців.

Слід зазначити, що найчастіше приступ заїкання відбувається при промовлянні початку слова, що розпочинає фразу-синтагму. У зв'язному мовленні фіксуються повторення одних і тих самих слів, переривання розпочатих речень, фрагментація тексту-розповіді за окремими сюжетними картинками чи їх серією. Пасивна чи активна роль дитини із заїканням у спілкуванні впливає не тільки на мовлення, а і на весь комунікативний процес загалом, зокрема довільну поведінку.

Періодично мовлення стає плавним, однак навіть найменше емоційне напруження, соматичне захворювання чи навіть перевтома, тривале тривожне очікування виклику до дошки, усне спілкування у відмінних від звичних умовах (зокрема присутність сторонніх осіб, раптова контрольна чи самостійна робота, опитування, завдання, що потребують доведення правильності відповіді чи пояснення способу дії), недостатньо коректне відношення до дитини із заїканням з боку оточуючих викликає появу судомних запинань.

Представлені матеріали не вичерпують усіх особливостей вищих психічних функцій дітей із заїканням і будуть більш повно представлені в авторському навчально-методичному посібнику «Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі».

Література

1. Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. № 1(8). 2022. С. 164-175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729772/>
2. Рібцун Ю. В. Розвиток голосової функції у дітей з темпо-ритмічними порушеннями мовлення. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 1(15). С. 422-432. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733848>
3. Timothy P. Melchert Foundations of professional psychology: the end of theoretical orientations and the emergence of the biopsychosocial approach. London: Elsevier. 2022. 320 p.

Савінова Н. В.

доктор педагогічних наук, професор,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Кутержинська К. М.

аспірант,

ФОРМУВАЛЬНІ НАРАТИВИ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

Європейський вектор розвитку України, перехід на нові професійні програми, переоцінка усталених норм та цінностей, зумовлюють реформування освітньої системи. Пріоритетним завданням ХХІ століття виступає формування «інтелектуальної еліти нації» – компетентної, конкурентоздатної, творчої особистості, спроможної увійти в світовий глобальний простір та працювати в умовах технологічних змін та цифрової трансформації освіти. Результати Всеукраїнської стратегічної сесії «Освіта України – 30» (2021 р.) підтверджують необхідність модернізації національної системи освіти шляхом впровадження в освітній простір основних цінностей та компетентнісної освіти, адаптованої до потреб здобувачів. Ідеологія та напрямки освітніх змін відображені в нормативно-законодавчих документах, зокрема: Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа», проекту Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, тощо [5, 5].

Вчені (М. Берегова, В. Бондар, О. Дмитрієва, І. Кравченко, І. Кузава, О. Ласточкіна, В. Литвиненко, О. Мартинчук, І. Мельничук, С. Миронова, К. Островська, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Стахова, В. Тищенко, Л. Чередніченко, А. Шевцов, М. Шеремет та інші) наголошують, що підвищення якості та ефективності освітнього процесу, реалізація педагогічної інноватики, задоволення суспільних запитів залежить від рівня сформованості професійної компетентності фахівців спеціальної та інклюзивної освіти [1, 2, 3, 4].

У контексті нашого дослідження, ми визначаємо процес формування деонтологічної культури вчителя-логопеда як цілеспрямовану діяльність, систему заходів, спрямованих на вдосконалення морально-етичної компетентності фахівця та його особистісних якостей, необхідних для здійснення ним нормативної професійної поведінки.

З метою формування деонтологічної культури у майбутніх вчителів-логопедів ми розробили трьохетапну дидактичну модель, що представляє собою системну, відкриту, динамічну методику. Використання кейс-технологій насичує її інноваційним змістом та надає практичну зорієнтованість даній моделі, що дозволяє сформуванню у студентів вміння та навички аналізу, синтезу, уміння виділити перспективи подальшого розвитку ситуацій, актуалізувати свої знання, та вміння, використовуючи конкретні випадки (ситуації, тексти яких називаються «кейсом») для спільного вирішення педагогічних задач.

І етап – адаптивні	Мета: створити умови для адаптації студентів до професійної діяльності, формувати позитивну	Зміст: Розробка картотеки адаптивних завдань, комплексу вправ для формування мотивації до роботи та дидактичної готовності

	мотивацію та особистісні моральні орієнтації, тощо.	Педагогічні умови: адаптація середовища та педагогічних засобів навчання згідно вимог професійної етики.
II етап – діяльнісний	Мета: виробити вміння та навички пошуку рішень щодо поведінки та спілкування у нетипових ситуаціях, створити дидактичні ресурси, картотеку перспективного досвіду моральної, етичної взаємодії.	Зміст: Створення практичних технологій етичних професійних ситуацій, формування підсумкового банку моральних ситуацій.
		Педагогічні умови: дотримання професійно-етичних норм, підвищення рівня морально-педагогічної підготовки
III етап – творчий	Мета: узагальнити набуті знання, вміння та навички професійної етики і поведінки, створити власний кейс вправ, завдань, банку консультацій з морально-етичних проблем, тощо.	Зміст: Формування педагогічної інтуїції, творчої уяви, схильності до продуктивного розв’язання педагогічних задач, впровадження практичних наробок.
		Педагогічні умови: вдосконалення професійної компетентності, обмін досвідом педагогічної майстерності
Методи		Форми роботи
Контекстне навчання; імітаційне навчання; проблемне навчання; дистанційне навчання; дуальне навчання		круглий стіл, ток-шоу, презентація, консалтинг, рефреймінг, брейнрайтінг, рольові ігри
Прийоми роботи		Компоненти кейс-технологій
Пізнавальні, наочно-інформаційні: демонстрація, бесіда, ділова гра, інтерв’ю		Аудіо-кейс, кейс-ситуація, кейс-завдання, кейс-гра, кейс-рішення, кейс-план, мультимедійний кейс, кейс-роль, кейс-тренінг, кейс-ідея
Результат		
Сформованість деонтологічної культури та її компонентів: особистісної, моральної, поведінкової культури та культури мовлення.		

Рис.1 Дидактична модель формування деонтологічної культури у майбутніх вчителів-логопедів засобами кейс-технологій

Перший – адаптивний етап – спрямований на вирішення завдань щодо організаційних засад формування деонтологічної культури у майбутніх вчителів-логопедів, їх адаптації до професійної діяльності, формування позитивної мотивації та особистісних морально-етичних орієнтацій. Адаптація середовища відбувалась з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, дидактичного банкінгу, відео еkleктики поведінкових стереотипів. Результатом даного етапу виступила розроблена колекція аудіо- та відео-

матеріалів, до якої увійшли приклади мовленнєвих кліше морально-етичного спрямування.

На адаптивному етапі зміст роботи розширюється завдяки освоєнню та опануванню студентами нової термінології, пов'язаної з педагогічною та науковою етикою вчителя-логопеда, а також за рахунок формування у майбутніх вчителів-логопедів уявлень про професійно-поведінковий та морально-комунікативний компоненти деонтологічної культури, що породжує внутрішню потребу майбутніх професіоналів у поглибленні знань морально-правової та етичної спрямованості, усвідомленні ними професійно-моральної та правової відповідальності, готовності виконувати свої професійні обов'язки.

Метою другого – діяльнісного етапу – було виробити у студентів уміння та навички обирати й проявляти толерантність поведінки в освітньо-корекційному стереотипі, моральну витриманість у вербальному й невербальному спілкуванні у відповідь на нестандартну професійну педагогічну ситуацію, яка може виникнути (або вже виникала) у професійному середовищі.

На діяльнісному етапі для підвищення рівня морально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, відбувалось засвоєння здобувачами вищої освіти основних прийомів та підходів пошуку вирішення проблемних ситуацій у діалозі з учнями, їх батьками та колективом у форматі ділових ігор, мікрогрупових формах роботи, педагогічного коучінгу, консиліуму, тощо.

Завданням третього – творчого етапу – було узагальнення студентами набутих знань, умінь та навичок професійної етики та поведінки, розвиток здатності самостійно вирішувати складні морально-етичні ситуації-кейси, формування потреби у вдосконаленні особистих моральних якостей, тощо.

На творчому етапі зміст діяльності полягав у формуванні та оволодінні студентами навичками науково-дослідницької роботи, пов'язаної з розробкою власного кейсу вправ, завдань, банку консультацій з морально-етичних проблем, тощо. Робота на даному етапі передбачала вдосконалення у майбутніх вчителів-логопедів педагогічної інтуїції, творчої уяви, схильності до оригінального продуктивного розв'язання етичних задач.

Закріплення та узагальнення результатів експериментальної моделі, а також сформованість деонтологічної культури у майбутніх вчителів-логопедів передбачає організацію самоконтролю та самооцінювання студентів, самотестування, оцінювання власних умінь розробки та проведення тренінгів, бесід, майстер-класів професійно-етичної тематики.

Окрім традиційних методів дидактична модель формування деонтологічної культури у майбутніх вчителів-логопедів засобами кейс-технологій включала в себе інноваційні методи case-study:

Кейс-тренінги – передбачали комплекс практичних дій, які спрямовані на формування групових компетентностей, особливістю яких є театралізованість навчальної діяльності для вдосконалення комунікативних навичок студентів.

Конфліктні кейси – передбачали формування уміння самостійного вирішення конфліктної педагогічної ситуації, умінь добирати адекватні та

доцільні педагогічні методи, форми та прийоми роботи у складних морально-етичних педагогічних ситуаціях.

Кейси вибору – передбачали аналіз педагогічної ситуації та усіх її можливих рішень з подальшим теоретико-практичним обґрунтуванням найефективнішого шляху вирішення.

Мультимедіа кейси – активні засоби навчання, що містять основні ознаки кейс-технологій (практична спрямованість, вмотивованість, творче осмислення реальних проблемних ситуацій) та передбачають обов'язкове технічне оснащення та технічні засоби навчання.

Комплексні кейс-ігри – активний засіб навчання, який формує у студентів вміння виділяти основні й головні компоненти від другорядних і незначущих.

Отже, в процесі впровадження дидактичної моделі формування деонтологічної культури майбутні вчителі-логопеди набувають практичного досвіду розробки особистісного маршруту у вирішенні нестандартних морально-етичних ситуацій, що виникають в освітньому середовищі, формують практичні навички міжособистісної взаємодії з дітьми-логопатами, їх батьками та педагогічними працівниками.

Література

1. Savinova, N., Berehova, M., & Kuterzhynska, K. Formation of the professional culture of future teachers-speech therapists through the use of innovative technologies. ScienceRise: Pedagogical Education, 2022, (4(49), 4–11. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.259865>
2. Дмитрієва О. Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії [Електронний ресурс] Актуальні питання корекційної освіти, 2018. Вип. 11. С. 101-110. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_12.
3. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : Монографія. К.: Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
4. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна, 2011. Вип. 17 (1). С. 7-11. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppkr_sp_2011_17%281%29__3
5. Шкарлет С. М. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник. Київ-Чернівці «Букрек», 2022. 140 с.

Наталія Савінова,
доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти
Анастасія Нездатна,
магістр спеціальної освіти,
вчитель-логопед

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕНТ ПОНЯТТЯ МОВЛЕННЯ ІНТЕНЦІЯ У ЛОГОКОРЕКЦІЙНИХ СИСТЕМАХ СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ

Організація та релевантність диференційованої логопедичної корекції вимагає розуміння теоретичних засад мовленнєвої діяльності, а також мовлення як засобу спілкування, складної та специфічної форми свідомої діяльності, в якій бере участь суб'єкт, що формує мовленнєве висловлювання, з одного боку, та суб'єкт, який сприймає його, – з іншого. Сучасний логопед має розуміти, що саме у сприйнятті, розумінні та вимові залишається постійним і тотожним у момент спілкування і що змінюється і чому.

Для дослідження мовленнєвої діяльності дитини з тяжкими порушеннями мовлення важливим є розуміння теоретичного контенту психолінгвістики як науки, що розкриває співвіднесеність одиниць мови з механізмами та формами мовленнєвої діяльності, розглядає мовлення як діяльність, визначаючи в ній процес слухання (сприйняття, розуміння) та процес говоріння (вираження, самовираження), вивчення внутрішніх (психічних) механізмів породження та сприйняття мовлення.

У процесі комунікації реалізується комунікативне завдання, що вимагає розуміння співрозмовника, а також здатності відреагувати на його запити за контекстом – вербально або невербально. Стрижневим у цьому є комунікативний намір мовця, його сформованість. Спрямованість мотиваційного комунікативного наміру на співрозмовника в процесі породження висловлювання формує одне із провідних завдань диференційованої логокорекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Поєднання у структурі мовленнєвої діяльності її внутрішніх та зовнішніх факторів та діяльнісних характеристик мовлення формує: по-перше, уявлення про процес комунікації (говоріння) як про цілеспрямовану діяльність, де кожен одиничний акт діяльності характеризується тими ж сторонами, що і вся діяльність у цілому: починається з мотиву і плану та закінчується результатом; між ними існує динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на досягнення мети; по-друге, уявлення про структуру мовленнєвої діяльності як про єдність трьох фаз: а) орієнтування в умовах дії, створення схеми, плану виконання задачі; б) виконання програми, сформованої в результаті орієнтування, здійснення контрольних операцій; в) контрольного співставлення процесу та ефекту дії з намірами, внесення необхідних корективів; по-третє, уявлення про мовленнєву діяльність та її організацію як про ієрархічну багаторівневу будову, в якій виділяються фонові та провідні рівні [3].

Джерелом мовленнєвої діяльності в усіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба. Ця потреба, «знаходячи» себе у предметові мовленнєвої діяльності – думці, стає відповідно комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності. Мотив визначає динаміку й характер протікання усіх видів мовленнєвої діяльності.

У контексті теорії мовленнєвої діяльності поряд із такими поняттями, як: потреба, мотив, намір, думка, вчені актуалізують поняття інтенції. У визначеннях багатьох дослідників інтенція схарактеризована як комунікативна настанова, комунікативна потреба.

У роботах учених потреба визначається як динамічний стан (активність), що з'являється в процесі реалізації якого-небудь наміру або дії людини. Мотив визначається зовнішнім предметом і тому має певну предметність, на яку і спрямовується дія індивіда. Але ця зовнішня предметність повинна стати надбанням індивіда, його внутрішнім опредметненням. Увага спрямовується на потреби, які поділяються на істинні (стійкі) та квазіпотреби (ситуативні, соціально зумовлені). Квазіпотреба (інтенція), яка виникає в момент мовлення і детермінує людську поведінку, є соціально обумовленою (*Kurt Lewin*) [1, 232-233].

О. Селіванова наголошує, що «з урахуванням мотиву і породженої ним інтенції думка перетворюється на внутрішнє слово й через певні етапи вербалізації та семантизації – на зовнішнє слово, подальше формування інтенції як превербального когнітивно осмисленого наміру мовленнєвої діяльності, що впливає на формування думки (когнітивної структури майбутнього висловлення) і подальшої внутрішньої програми зовнішнього мовлення» [4, с. 480].

Зосереджуючи увагу на природі інтенції, представленій в науковій літературі, С. Шабат-Савка підкреслює, що мотив породжує інтенцію і відповідає певній потребі суб'єкта, а будь-яка модель породження мовлення повинна містити: етап мотивації, етап задуму (програми, плану) висловлення, етап здійснення задуму (реалізація плану), етап зіставлення реалізації задуму із самим задумом. Етап мотивації дуже тісно пов'язаний із процесами вербалізації комунікативної інтенції. Протягом цього етапу стає очевидним, по-перше, говорити чи не говорити, по-друге, якщо говорити, то яку форму буде мати висловлення (ствердження, питання, наказ і т.д.), по-третє, якщо ми вибрали форму, якими засобами скористатися для її вираження в реченні, що виділити логічним наголосом (О. О.Леонтьєв). Висловлення – це найрелевантніший синтаксичний засіб вербалізації інтенції [5, 143].

Деякі дослідники вирізняють етапи породження висловлення і виокремлюють мотив, думку (мовленнєву інтенцію), внутрішнє слово (внутрішнє програмування), лексичне розгортання, граматичне конструювання, змістову структуру, глибинні синтаксичні структури, поверхневі синтаксичні структури, зовнішнє мовлення.

Вочевидь, на початку зароджується конкретна динамічна тенденція опредмечування, яка перероджується в прагнення у певний момент, коли досить упевнено та виразно проглядається та межа, на яку все зосереджується й спрямовується. За відсутності у людини потреби або зацікавленості, відчувається напруга, неспокій, якого вона намагається позбутися. Тенденції стають дедалі більшими мотивами свідомої діяльності, що в більшій або меншій мірі адекватно відображують об'єктивні рушійні сили діяльності людини.

Упровадження диференційованої логокорекції спирається на теоретичний психолінгвістичний контент про те, що кожен поодинокий акт діяльності розпочинається з мотиву та плану та закінчується результатом, досягненням запланованої мети, у середині процесу лежить динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на її досягнення. Динамічна система, що

представляє собою внутрішній механізм діяльності, визначає швидкість, автоматизм виконання мовленнєвої діяльності (О. О. Леонтьєв). Операційна сторона діяльності визначає і другий, і третій її рівні, тому що саме діями та операціями представлені аналітико-синтетичний та, по суті, артикуляційний рівні [2, 137-138].

Окремим проявом загальнопсихологічного механізму випереджувального відображення є механізм упереджувального синтезу, дія якого розповсюджується на рівень фрази, смислового відрізка та тексту в цілому. Відповідно цей механізм діє в процесі говоріння та письма за трьома лініями у мовленнєвій послідовності: а) словесно-артикуляційного стереотипу (всередині слова); б) лінгвістичних обов'язків (між словами, пов'язаними лінгвістичною ймовірністю); в) смислових обов'язків розкриття замислу, які виявляються на відрізках висловлювання, що є більшими за речення.

Незважаючи на поглиблену розробку проблеми мовлення і мовленнєвої діяльності, вочевидь, виступає вся складність у непослідовності її вирішення: термінологічна різноплановість трактування, широкомасштабність та багатоваріантність розуміння і тлумачень її теоретичних засад. Дискусійні положення, які існують з цього приводу, свідчать про важливість та актуальність проблеми для різних наукових галузей, зокрема логопедії. Різні дисципліни вивчають однаковий об'єкт – мовленнєву діяльність, але кожна розглядає її зі свого боку, вирішуючи свої певні завдання, виокремлює свої точки зору на істотні характеристики. При цьому виникає потреба не лише у принципових, філософських положеннях, які є загальними, але і в спеціальній розробці теорії питання, заснованої на системі фактів, що досить широко та глибоко охоплює матеріал, який вивчається для того, щоб можна було б зробити важливі практичні висновки» [2, 139].

Для правильної побудови логопедичної взаємодії з логопатом важливим є розуміння механізму внутрішнього мовлення, який у психології розглядається як суттєвий перехідний етап між задумом і розгорнутим зовнішнім мовленням, що дозволяє перекодувати загальний смисл у мовленнєве висловлювання, надає певному задуму мовленнєвої форми; процес, що породжує розгорнуте мовленнєве висловлювання; підготовча стадія, яка передуює висловлюванню, що спрямовується не на слухача, а на самого себе.

Література

1. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. Київ: Либідь. 1998. С. 232-233.
2. Савінова, Н. В. Теорія мовленнєвої діяльності у площині логопедичного впливу. «Наука і освіта». 2013. № 3. С. 136 – 139.
3. Савінова, Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Іліон, 2017. 261 с.
4. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К. 2010. 844 с.
5. Шабат-Савка, С. Комунікативна інтенція і теорія мовленнєвої діяльності: психолінгвістичний формат. «Науковий вісник Чернівецького національного університету. Слов'янська філологія». 732-733 (2014): 140-145 с.

Савінова Н. В.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Спіріна І. В.

директор Комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр №3»
Миколаївської міської ради

НАУКОВИЙ ДИСКУРС ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ПРОБЛЕМИ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

Сучасні трансформаційні суспільні процеси зумовлюють реформування системи освіти, у тому числі освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Зміни направлені на забезпечення комфортних умов для виховання, навчання та розвитку дітей з особливими потребами.

Відповідні положення висвітлено в документах міжнародного та загальноукраїнського рівнів: Загальній декларації прав людини, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, Законі України Про освіту, Концепції розвитку інклюзивної освіти, Листі МОН про організаційно-методичні засади освітнього процесу у спеціальних закладах освіти стосовно забезпечення створення умов для гармонійного розвитку особистості, охорони життя та збереження здоров'я дітей з особливими освітніми потребами.

Під час військової агресії РФ реалії освітньої галузі в Україні змінились, акцент змістився в сторону дистанційної форми роботи. Це зумовлює підвищення рівня залученості батьків до навчально-корекційного процесу дитини з ООП та передбачає тісну співпрацю родини з учасниками команди супроводу. Отже, на сьогодні постає питання пошуку ефективних шляхів взаємодії фахівців із сім'ями дітей з особливими освітніми потребами.

Проблема толерантності стосунків із сім'єю дитини з особливими освітніми потребами визначає психолого-педагогічну стратегію освітянської спільноти. Толерантність як гармонія етичності та вихованості у ставленні до дитини з особливими освітніми потребами та її родини, розуміння її індивідуальності, повагу прав особистості, обов'язкову високу моральну якість суспільних відносин та людського спілкування, що не дозволяє нехтувати нормами права та закону. Толерантність у педагогічному сенсі – це визнання педагогом прав дитини на створення рівних стартових умов у навчанні та вихованні, розуміння особистої та соціальної відповідальності за подальший розвиток і соціальну її адаптацію, спілкування з дитиною та її батьками на оптимістичних, демократичних і гуманістичних засадах, віра в її успіхи та природні можливості [5, 120].

Проблема теоретико-методичних засад й практичного інструментарію психолого-педагогічної взаємодії спеціальних педагогів і психологів з батьками дітей з особливими освітніми потребами висвітлюється в роботах українських науковців (В. Засенко, В. Кисличенко, А. Колупаєва, С. Конопляста,

О. Ласточкіна, В. Литвиненко, О. Лянна, С. Миронова, К. Островська, Л. Подкоритова, Ю. Рібцун, Н. Савінова, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Тараненко, О. Федоренко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Науковий світ доводить необхідність формування високої психолого-педагогічної культури у батьків дітей з особливими освітніми потребами. Важливими умовами успішної корекції дослідники вважають умотивоване ставлення родини до освітнього процесу, в який включена дитина, що має порушення психофізичного розвитку [3, 145].

Взаємодія батьків з педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсного центру дає змогу оптимально визначити наявність освітніх труднощів у дитини з порушеннями психофізичного розвитку та необхідний рівень психолого-педагогічної підтримки дитини в інклюзивному середовищі.

А. Колупаєва висвітлює особливості комунікативних умінь фахівців інклюзивно-ресурсного центру. Авторка виділяє ряд комунікативних прийомів, які мають використовувати фахівці, спілкуючись з батьками дитини з ООП: активне слухання – фахівець має уважно слухати членів родини та ставитись із повагою до їхньої точки зору; ставити запитання – фахівець ІРЦ має заохочувати батьків до взаємодії і ставити конкретні запитання задля виявлення незрозумілих моментів; реагувати на почуте та з'ясовувати незрозуміле – під час бесіди фахівець ІРЦ повинен відповідним чином коментувати почуте. Батьки мають усвідомити, що їх слухають та розуміють, підходити до проблем з різних точок зору – фахівець має пропонувати батькам розглядати ситуації з різних боків та розробляти різні шляхи вирішення ситуації. Ефективність спілкування залежить від рівня розвитку комунікативних умінь фахівців та рівня сформованості навичок використання прийомів, стратегій та засобів успішного спілкування [2, 75].

О. Гаяш виділяє три етапи у співпраці фахівців з батьками дитини з особливими освітніми потребами та характеризує їх відповідно до змісту, мети та форм роботи на конкретному етапі. Реалізація даних етапів є важливою умовою для побудови міцного підґрунтя ефективної взаємодії фахівців з батьками в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

На першому етапі передбачається знайомство з родиною та визначення загальних цілей і потреб, що дозволяє фахівцю ІРЦ визначити готовність батьків до співпраці.

Протягом другого етапу відбувається складання програми роботи фахівців з батьками дитини, обговорення побажань та очікувань батьків, вибір типу освітньо-корекційного закладу, організація спільної діяльності фахівців з батьками.

Встановлення партнерських стосунків з батьками, активне консультування, проведення навчально-практичних семінарів, майстер-класів тощо відбувається на третьому етапі.

Д. Прасол розглядає налагодження взаємодії фахівця інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами, описуючи психологічні аспекти взаємодії з різними категоріями сімей. З досвіду роботи визначаються шляхи взаємодії з сім'єю з урахуванням наявних

освітніх труднощів та прийняттям власної проблеми батьками на момент комунікації з фахівцем інклюзивно-ресурсного центру.

У методичному посібнику «Практичний психолог ІРЦ» визначаються ефективні алгоритми налагодження первинного контакту та подальшої взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Адже від ступеню та характеру порушення залежить емоційне навантаження, яке відчуває родина дитини з особливими освітніми потребами. [4].

Таким чином, особливості формування системи ефективної взаємодії співпраці фахівців ІРЦ з батьками, умови успішної динаміки, усунення комунікативних бар'єрів, шляхи удосконалення взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсних центрів з батьками дітей з особливими освітніми потребами потребують подальшого вивчення та узагальнення.

Література

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. Київ, 2020. С. 1-14.
2. Колупаєва А. А., Ярошук М. В., Таранченко О. М. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Київ, 2018. 252 с.
3. Ласточкіна О., Лянна О., Литвиненко В. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського №3 (66) вересень 2019, 144-149 с.
4. Прасол Д. В. Практичний психолог в інклюзивно-ресурсному центрі (Блок «Молодший шкільний вік»): Методичні рекомендації / Д. В. Прасол, І. В. Корнієнко, О. С. Чеканова, І. В. Дрозд, А. Ю. Семенова, А. О. Толмачова, І. А. Соломко, О. В. Бавольська; за заг. редакцією Д. В. Прасола. – Миколаїв: вид. Торубара В. В., 2021. С. 350-384.
5. Савінова Н. В. Гуманістичні ідеї толерантності в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 2014, 46: 120-124.

Савченко Л.Л.

кандидат педагогічних наук, доцент

Сініченкова А.С.

викладач кафедри спеціальної педагогіки

і психології та інклюзивної освіти

Отиц Г.О.

здобувачка вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Одна з важливих умов впровадження інклюзивного навчання у закладі освіти – організація професійного співробітництва, результатом якого має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами. В умовах воєнного стану в країні важливою є постійна підтримка осіб з особливими

освітніми потребами як однієї з найбільш вразливих категорій, зокрема забезпечення можливості продовження навчання в онлайнформаті за місцем проживання або тимчасового перебування, надання їм необхідного психологічного та якісного корекційно-розвивального супроводу.

Під час війни діти з особливими потребами постійно перебувають у стані невизначеності. Звук повітряної тривоги та вибухів, дорога та незнайоме середовище у випадку евакуації – усе це викликає страх, розгубленість і тривогу. Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього простору, важливо вчасно запроваджувати кроки підтримки, які допоможуть зменшити наслідки психологічної травми. Дитина, котра перебуває у ступорі, може чути та бачити, її необхідно вивести із цього стану розмовляючи чітко, тихо та повільно.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку є особливо вразливими до цих страшних подій. Вони здригаються від вибухів, не розуміють нове переміщення у безпечне місце (бомбосховище), опиняються в ступорі або виявляють істерики під час сирен повітряної тривоги, відчують постійний страх, розгубленість, тривогу та мають інші негативні психічні прояви [2].

Слід пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми [4].

Зазначимо, що до кожної дитини з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно використовувати індивідуальний та диференційований підхід, тобто враховувати пізнавальні можливості дітей, їхній психологічний та емоційний стан. Завдання повинні бути доступними та зрозумілими, навчальний матеріал повинен подаватися невеликими порціями, враховуючи мовленнєві та комунікативні можливості та потреби дітей з порушеннями інтелекту.

Не зважаючи на складні обставини війни, варто пояснювати дітям у доступній формі щодо подій, які відбуваються навколо, сприяти формуванню у дітей реального сприйняття світу, заспокоювати їх, запевняти у тому, що ворог зазнає поразки і незабаром усі повернемося до мирного життя.

Взаємодія фахівців з дітьми та допомога їм має будуватися на повазі до їхніх почуттів, безумовному прийнятті та цінуванні особистості дитини, позитивному та гідному ставленні до неї. Необхідно надавати дитині можливість висловлювати свої почуття та емоції, вислуховувати думки та ідеї, підтримувати та допомагати у реалізації, відзначати невеликі успіхи та позитивні зміни, залучати дитину до допомоги іншим.

Якщо у стані страху дитина говорить, треба вислухати її, проявляючи інтерес, розуміння, співчуття поклавши руку дитини на своє зап'ястя так, щоб вона відчувала ваш спокійний пульс, це буде сигналом, що вона не одна; дихання повинно бути глибоким і рівномірним, зробити легкий масаж напружених м'язів тіла, який заспокоїть дитину. По можливості перейти разом

з дитиною у спокійне місце, де немає сторонніх людей, розмовляючи із нею впевнено короткими фразами, запропонувати випити води, вмити обличчя.

Рухове збудження у дитини зазвичай триває недовго й може перейти в інші стани: нервові тремтіння, плач чи агресивну поведінку. Але потрібно пам'ятати, що у такому стані дитина може завдати шкоди собі та оточуючим. Розмовляти про почуття, які дитина відчуває в цьому стані потрібно спокійно, уникаючи фраз з часткою «не» (наприклад: «Не біжи», а «Ходи повільно»). Можна використовувати техніку «захоплювання»: перебуваючи позаду, притиснути дитину до себе й злегка підняти. Дитині у стані панічної атаки можна запропонувати випити води, теплою напою або потримайте її руки під струменем теплої води.

Позитивним є наявність варіантів організації освітнього процесу: уроки проводити у спрощеній формі, не навантажувати завданнями, не створювати стресових ситуацій, робити записи уроків та занять з можливістю їх перегляду у зручний час, передбачити менше нового матеріалу, більше звернути увагу на повторення, використання творчих завдань, що сприяють нормалізації емоційного стану, дитина відволікається, пропонувати дитячу літературу, розповідати та інсценувати казки, використовувати елементи лялькового театру про природу, тварин з позитивним сюжетом.

З огляду на вище зазначене, можна визначити певні правила поводження з дітьми, які мають особливі освітні потреби в екстремальній ситуації.

1. Частіше хваліть дитину або давайте якусь, хоч маленьку нагороду, коли в неї щось добре виходить.

2. Коли дитина намагається щось зробити, але в неї не виходить, краще обійти це мовчанням або просто сказати, що вийде іншим разом.

3. Більше розмовляйте з дитиною. Коментуйте все, що ви робите просто і дохідливо. Хоча, навіть, може здаватися, що дитина не розуміє або не реагує.

4. Допомагаючи дитині освоювати нові навички, направляйте її рухи своїми руками.

5. Спонукайте дитину до руху. намагаючись дістати те, що вона хоче. Основні поради щодо надання психологічної підтримки.

1. Найкраща підтримка це та, якої людина потребує саме зараз. Тому спочатку потрібно просто запитати: як ти? Як я можу тебе зараз підтримати?

2. Потрібно бути готовим до відмови у різкій формі. Реагуємо спокійно та даємо людині видихнути.

3. Роздратування може бути маркером того, що людина вже не може толерувати емоції, що її переповнюють. Можна поділитися своїм досвідом вивільнення негативних емоцій та запропонувати спробувати.

4. На високому рівні стресу ми можемо забувати про їжу. Тому можна просто запитати, коли людина востаннє їла чи пила, коли спала.

5. У деяких ситуаціях надавати підтримку без потреби не варто. Можемо просто заважати. Іноді найкраща підтримка – це ваша власна безпека та здоров'я.

6. Добрі слова, слова любові, подяка, приємні спільні спогади – це також може підтримати у скрутну хвилину.

7. Ми живемо у сховищах, у постійному стресі такої інтенсивності, який неможливо послабити.

8. У звичайний час, щоб змінювати своє життя, ми намагаємося звертатися до процесу усвідомлення ситуації, але сьогодні, коли ми ночуємо в підвалі, біжимо до себе додому із закінченням комендантської години, а потім повертаємося назад, така стратегія швидше згубна.

9. Мозок хоче захиститися і ці механізми захисту непогано підтримувати, але не пірнати в них.

10. Замість картинок вибухів із новин краще візуалізувати собі, як буде після того, як усе закінчиться.

11. Не хвилюватись про те, на що не можна вплинути.

12. Робити все, на що можна вплинути: мити голову, ходити в душ, пити чай і багато води, намагатися їсти, навіть якщо не хочеться, потроху робити щось зі звичного життя.

13. Також, по можливості, забезпечити собі безпеку: в укритті чи в квартирі створити максимально можливий затишок, хоч я й розумію, що це в теперішній ситуації здається марним і безглуздим.

14. Стрес часто осідає затискачами в тілі, ми можемо цього не усвідомлювати, але відчувати, що нас б'є тремтіння, не можемо розслабитися і заснути. З цим можна впоратися, прийнявши гарячий душ, а ще краще – співати чи голосно говорити (вчора вночі у підвалі ми так знімали стрес), не стримувати емоцій, виливати все, що всередині.

15. Якщо хочеться плакати – треба плакати, якщо хочеться кричати – треба кричати, якщо хочеться рухатися – може допомогти спорт. Так тіло вихлюпне накопичене напруження і вам вдасться поспати.

16. Я добре розумію, про що говорю. Тому що це якраз те, як я справляюся зі своїм стресовим станом, перебуваючи в Києві.

17. Дитяча психіка – найвразливіша. Діти добре відчують будь-які зміни у поведінці своїх батьків, навіть якщо ті вдають, що нічого не відбувається.

18. Як правильно пояснити дитині про те, що зараз триває війна, що тривожна сирена, вибухи та постріли – це знак йти до укриття, а головне – як заспокоїти?

19. У жодному разі не приховуйте правди, будьте відвертими, не вигадуйте свої варіанти подій, а головне – запевніть їх у тому, що зробите все, щоб їх захистити.

Надаючи підтримку дітям з особливими освітніми потребами слід намагатися проявляти позитивний настрій на спілкування. бажати бути поруч, надати допомогу, робити тільки те, що необхідне у даній ситуації, пам'ятаючи, що у кожного часу свої неврози і кожному часу вимагається своя психотерапія.

Отже, бойові дії у нашій країні, пов'язані з воєнною агресією Росії, призвели до людських втрат, переміщень, стресів, економічних потрясінь. Під їхнім впливом практично всі верстви населення втягнуто в адаптивний чи

дезадаптивний процес. Під час військових конфліктів однією з найуразливіших та беззахисних категорій цивільного населення є діти та підлітки. На їхніх очах відбуваються страшні події, і більшість з дітей перебуває у стресі. Більшість з них не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили. Перебуваючи в екстремальних умовах, природно, що і діти відчують страх та паніку, а тому потребують розуміння, підтримки, відчуття безпеки.

Література

1. Допомога дітям з ООП під час війни. Поради для батьків. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/dopomogadityam-z-ooop-pid-chas-vijny-porady-dlya-batkiv/>
2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку / навч.-метод. посібник / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко, І.В. Сухіна, О.І. Мякушко. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020.
3. Психологічна підтримка дітей в умовах війни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=VUQFJCcojOg>
4. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна. За заг. ред. О.В. Чеботарьової. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. С. 154 с.
5. Як працювати з дітьми з ООП та підтримувати їх під час війни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=jSXDfVyb6_s&t=4s

Сасіна І.О.

доцент, кандидат психологічних наук

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Гребенюк Т.М.

доцент, кандидат психологічних наук

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Проблема реабілітації осіб з порушеннями зору постала вперше в середині ХХ століття після завершення Другої світової війни. Дане питання було поставлено на розгляд Третьої Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я, в результаті чого прийнято рішення про співпрацю ВООЗ, Департаменту з соціальних питань ООН та відповідних спеціальних установ [6]. Важливо зазначити, що у рішенні насамперед поставало питання медичної реабілітації незрячих осіб.

Стан впровадження програм виключно медичної реабілітації незрячих розглядався на різних засіданнях ВООЗ до 1980 року, разом з тим важливими аспектами в цей період стає розробка соціально-профілактичних заходів у попередженні інвалідності по зору. З 1980 року, окрім медичної реабілітації, ВООЗ піднімає питання соціальної реабілітації осіб з інвалідністю, зокрема і незрячих [7]. У рекомендаціях ВООЗ визначається необхідність залучення команди фахівців до реабілітації, розглядається важливість надання рекреаційних, психологічних послуг, консультування з побутових питань,

залучення сім'ї до процесу реабілітації, що сприяє подальшій соціалізації людини з інвалідністю та покращення її перспектив.

В Україні одним з найперших нормативних документів, що визначає необхідність соціальної реабілітації осіб з інвалідністю, став Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю», прийнятий в 1991 році. Відповідно до даного закону була прийнята Інструкція про встановлення груп інвалідності [1]. До основних критеріїв інвалідності було віднесено: ступінь вираженості обмеження життєдіяльності, можливості соціальної адаптації, спілкування, самообслуговування, пересування, навчання та трудової діяльності. А при складанні індивідуальної програми реабілітації почали звертати увагу не лише на проведені раніше лікувальні заходи, але й на особисті установки особи, можливість її соціальної адаптації, розглядалася потреба у різних видах реабілітації та соціально-побутових послуг.

Але відповідно до Інструкції [1] при повній чи практичній сліпоті обох очей чи одного ока, що краще бачить (гострота зору менша 0,05 із корекцією або звуженні поля зору до 10 градусів), особа з інвалідністю потребувала лише постійного стороннього догляду внаслідок «неефективності будь-якого виду реабілітаційних заходів, неможливості відновлення її соціальної адаптації».

У 2011 році було затверджено нову Інструкцію про встановлення груп інвалідності [3], відповідно до якої потенційні можливості до реабілітації особи з інвалідністю визначалися комплексом біологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних характеристик людини, а також факторів соціального середовища. На відміну від попередньої редакції Інструкції [3] в даному документі подається детальний опис параметрів оцінки кожного з критеріїв життєдіяльності людини: здатність до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю своєї поведінки, спілкування, навчання, виконання трудової діяльності. Залежно від встановленого на МСЕК ступеня обмеження життєдіяльності, причини та часу настання порушення, групи інвалідності, а також компенсаторно-адаптаційних можливостей особи з інвалідністю, визначається необхідність застосування заходів реабілітації: медичної, психолого-педагогічної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної, фізичної, соціальної та психологічної.

Формування життєвої компетентності осіб з порушеннями зору відбувається під час застосування заходів соціальної реабілітації. В Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» визначені основні засади організації та функціонування системи реабілітаційної допомоги особам з інвалідністю [4]. В статті 37 Закону представлена характеристика соціальної реабілітації, яка спрямована на «оптимізацію і коригування ставлення осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю до своїх порушень, становища в сім'ї та суспільстві, виховання у них навичок до самообслуговування, адаптацію в навколишньому середовищі».

Відповідно до Закону соціальна реабілітація (абілітація) передбачає: навчання особи з інвалідністю основних соціальних навичок (особиста гігієна, самообслуговування, пересування, спілкування тощо); пристосування побутових умов до потреб особи з інвалідністю; педагогічну корекцію для осіб

з інвалідністю з метою формування навичок самостійного проживання та безпечної поведінки; опанування навичками захисту власних прав та інтересів; отримання навичок позитивного сприйняття себе та оточуючих; формування навичок спілкування; забезпечення осіб з інвалідністю допоміжними засобами реабілітації та інше.

Соціальна реабілітація здійснюється відповідно до Індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю, в якій зазначаються види, форми і обсяг реабілітаційних заходів, крім того визначаються оптимальні терміни їх надання та вказуються надавачі послуг.

В процесі визначення та формування необхідних життєвих компетентностей осіб з порушеннями зору в процесі соціальної реабілітації слід спиратися також на наукові дослідження в тифлопсихології. Зокрема, Є.П. Синьова [5]. визначає найефективніші напрями соціальної реабілітації: надання особистості можливості оволодіти всіма елементами культури суспільства, причому особливої уваги надається отриманню освіти, як основи для нормальної життєдіяльності у сучасному суспільстві; реконструкція соціокультурного оточення, організація спілкування з різними категоріями людей та організація дозвілля; організація цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з близькими та родичами; допомога у професійному самовизначенні та працевлаштуванні; виявлення творчих здібностей осіб з інвалідністю по зору та їх розвиток; забезпечення правового захисту осіб з інвалідністю по зору; медичний, психологічний та педагогічний патронаж (особливо коли йдеться про дорослих, які втратили зір, адже вони не охоплені соціальними інститутами); створення позитивної громадської думки, щодо багатоаспектності проблем осіб з інвалідністю по зору, необхідності їх якнайкращого вирішення у гуманному, цивілізованому суспільстві [5, 87].

Серед фахівців, які забезпечують процес соціальної реабілітації осіб з інвалідністю по зору слід відмітити роль тифлопедагога, який обізнаний в питаннях особливостей функціонування, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство осіб з порушеннями зору. Саме тифлопедагог володіє методиками навчання осіб з порушеннями зору просторового орієнтування, соціально-побутового орієнтування, використання тифлотехнічних засобів реабілітації, розвитку комунікативних умінь.

Перелік реабілітаційних послуг, що надається особам з інвалідністю по зору відповідно до віку, описаний в Постанові КМУ «Про затвердження державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю» [2]. В даному нормативному документі визначені послуги з таких напрямів реабілітації: медичної, психолого-педагогічної, фізичної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної та соціальної, а також рекомендований перелік допоміжних засобів реабілітації для осіб з інвалідністю по зору. Але, на відміну від інших напрямів реабілітації, саме перелік послуг з соціальної реабілітації дуже обмежений і включає: навчання основних соціальних навичок, соціально-побутовий патронаж, працетерапію. Такий підхід до організації процесу соціальної реабілітації не забезпечує якісного формування необхідних життєвих компетентностей у осіб з порушеннями зору.

Таким чином формування життєвої компетентності осіб з порушеннями зору в процесі їх соціальної реабілітації має бути спрямоване на навчання самообслуговуванню, просторовому орієнтуванню та мобільності, формування комунікативних умінь, формування передумов до навчальної, трудової та професійної діяльності. Фахівці, які задіяні в процесі соціальної реабілітації мають володіти знаннями щодо особливостей функціонування, соціалізації та адаптації в суспільство осіб з порушеннями зору, а також методикою роботи із формування основних життєвих компетентностей. Важливого значення в цьому процесі надається фахівцям тифлопедагогам.

Література

1. Інструкція про встановлення груп інвалідів від 28 грудня 1991 р. № 16.01/20. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_20282-91#Text
2. Про затвердження Державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю: Постанова КМУ від 8 грудня 2006 р. № 1686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF#n37>
3. Про затвердження інструкції про встановлення груп інвалідності: Наказ МОЗ України від 05 вересня 2011 р. N 561. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z1295-11#Text>
4. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні. Закон України від 06 жовтня 2005 р. №2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>
5. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник. К.: Знання, 2008. 365 с.
6. World Health Assembly, 3. (1950). Rehabilitation of the disabled, including the blind. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/99870>
7. World Health Organization. Regional Office for the Eastern Mediterranean. (1980). Rehabilitation. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/120382>

Север'янова О. А.,

учитель української мови та літератури,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради

СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Соціальний розвиток дитини є комплексним процесом, який передбачає засвоєння культурних і моральних цінностей суспільства, формування особистісних якостей, що визначають взаємовідносини з іншими дітьми та дорослими, уміння відстоювати свою точку зору, планувати свою діяльність, розвитку самосвідомості.

Наявність порушення слуху значно ускладнює соціальний розвиток дитини, що досить переконливо показано в спеціальних дослідженнях і підкріплюється інформацією про численні труднощі, з якими стикаються люди з вадами слуху в ході соціальної адаптації.

При вивченні питання про особливість соціального розвитку дітей з вадами слуху слід спиратися на виділення наступних параметрів:

1. соціальні знання, які включають міру зорієнтованості дитини у навколишньому середовищі (правила поведінки, емоційні стани оточуючих, часова орієнтація, географічна, політична, економічна тощо);
2. комунікативно-вербальна сфера, яка розкривається через навички спілкування (володіння необхідними формами мовних висловів і невербальних

засобів спілкування, уміння вступати в діалог, додержання етикетних форм спілкування з людьми);

3. інтерактивна сфера, яка розкривається через уміння самостійно організовувати взаємодію з іншими людьми та підкорятися вимогам у групових діях (уміння прийняти групове завдання, здійснювати спільні дії, підкорятися груповим нормам);

4. сфера оцінних і самооцінних відносин, які визначають специфіку ставлення до себе та до інших людей (глобальна оцінка себе, глобальна оцінка однолітків, уміння порівняти себе та однолітків, себе та персонажа тощо);

5. мотиваційна сфера, яка розкриває усвідомлене бажання дитини здобувати знання, шукати відповіді на питання, ставити та розв'язувати задачі тощо.

Діти з порушенням слуху зазнають труднощів при розумінні змісту людських вчинків і стосунків у зв'язку з обмеженням оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності. В основі цих труднощів лежить обмеженість спілкування дітей з дорослими і між собою, недорозвиток мовлення як засобу спілкування, недостатність уявлень дитини про явища соціального життя і власне місце в ньому, слабкість оперування наявними уявленнями в реальних умовах.

Формування соціальних знань дитини з вадами слуху знаходиться в тісному зв'язку з розвитком мовленнєвої функції. Читання творів художньої літератури та їх аналіз, аналіз вчинків персонажів, моделювання поведінки літературних героїв збагачують життєвий досвід учнів, надають поведінкові зразки, формують уміння прогнозувати результати та наслідки тих чи інших вчинків.

Відмінною рисою діагностики й корекції мовленнєвого розвитку дитини з порушенням слухової функції є дотримання конструктивістського підходу до розвитку мовлення. Такий підхід розглядає генезис новотворів у галузі мовної сфери як такий, що впливає не з пасивного оволодіння дитиною зовнішньою поведінкою, а з конструктивної взаємодії з реальністю, яка здійснюється переважно через міжіндивідуальну координацію з оточуючими людьми. Інакше кажучи, розглянутий прогрес (зупинка, регрес) мовного розвитку відбиває динаміку рівнів розвитку відносин дитини із соціальним середовищем, що опосередковує його активність як партнера по спілкуванню.

Оскільки комунікативна діяльність у глухих і слабочуючих дітей порушена через недорозвинення мовлення, дорослий залишається головним ініціатором спілкування значно довше, і його роль більш відповідальна, ніж у процесі спілкування з дітьми, щочують. Така взаємодія надзвичайно важлива й під час дистанційного навчання. Для нечуючих здобувачів освіти різних вікових категорій онлайн уроки – важлива складова розвитку інтерактивної сфери.

Відставання в оволодінні словесним мовленням спричиняє неможливість повідомити власні плани на майбутнє, описати події внутрішнього життя, обговорити проблеми. Це веде до замикання в собі, ускладнення соціальної

взаємодії. Тому саме діяльнісний підхід відіграє найважливішу роль у побудові освітнього процесу.

Порушення спілкування з оточуючими частково ізолює дитину з вадами слуху від людей, що веде до ускладнення формування самосвідомості та інших особистісних утворень. Так, відокремлення себе від оточуючих людей, видокремлення власних якостей і якостей іншої людини відбувається уповільнено.

У зв'язку із уповільненим формуванням предметної діяльності в більш пізні строки відбувається перехід до усвідомлення себе як активного діяча.

Так поява самокритичності й скромності в оцінці себе фіксується приблизно в сьомому класі. До цього віку діти з вадами слуху, як правило, без сумнівів і коливань дають собі позитивні оцінки.

Спілкування дітей з вадами слуху відбувається, в основному, у вузькій формальній групі. Головними факторами, з якими пов'язаний соціометричний статус, виявляються успішність у навчанні, рівень розвитку мовлення, ступінь збереженості слуху, дисциплінованість. Для розширення меж взаємодії рекомендована організація освітніх заходів поза межами групи класу (залучення дітей різних вікових груп не лише до позаурочних заходів, а й до уроків онлайн), навчання взаємодії у малих групах, парах.

Часто значні проблеми виникають у молоді з вадами слуху в період встановлення виробничих контактів з іншими людьми. Підлітки й молодь з вадами слуху мають недостатньо сформовані оцінні критерії міжособистісних стосунків, часто припускаються крайнощів, недостатньо диференціюють особисті та ділові відносини.

На формування мотивації дітей з вадами слуху впливають особливості сприйняття ними "дорослого життя".

Унаслідок недостатності узагальнення глухі діти не вміють самостійно виділити головне, суттєве в кожному виді діяльності, який вони відтворюють в іграх, і зосереджуються на дрібницях.

Аналіз мотивації до шкільного навчання показує, що у дітей з вадами слуху вона часто пов'язана з бажанням отримати позитивну оцінку з боку педагога та однолітків. Вияв навчально-пізнавального мотиву пов'язаний з характером дошкільної підготовки дітей і поступово зростає в ході шкільного навчання. Фактично відбувається поступовий перехід: інтерес до результатів навчання, до самого процесу, до змісту навчання.

При формуванні трудової діяльності у глухих підлітків і молоді також виділяються подібні тенденції. Вони прагнуть швидше отримати результат, досягнути мети, але не вміють зосередитись на роботі, проаналізувати причини труднощів. Отриманий незадовільний продукт виявляється неочікуваним, при цьому виникає негативний емоційний стан, який при повторенні неуспіху переходить і на трудову діяльність в цілому.

Дитина, яка входить у колектив однолітків-дошкільників, вже має певний запас правил, зразків поведінки, певних моральних цінностей, що склалися в неї завдяки впливу родинного оточення. Тому величезна роль батьків та інших

значимих дорослих у формуванні міжособистісних відносин дитини з однолітками повинна обов'язково враховуватися.

Спеціальна організація навчання дітей з порушенням слуху, при якому відбуваються пізнання оточуючої соціальної дійсності, формування відносин між дітьми і дорослими, усвідомлення дитиною власного становища, є важливим фактором соціального впливу на дітей, залучення їх до культурних і моральних цінностей.

Аналізуючи особливості соціального розвитку дітей з порушенням слуху слід пам'ятати про загальний характер його закономірностей. Реальний соціальний розвиток кожної дитини обумовлений значною мірою її особистісними якостями. Отже, необхідно не допустити спрощеного підходу до розвитку однієї з найважливіших сфер психічного життя дитини.

Реалії сьогодення спонукають до дистанційних форм, що впливають на соціальний розвиток здобувачів освіти з порушенням слуху. Використовуючи інструменти групової роботи, створюючи чати для спілкування, залучаючи учнів з порушенням слуху до пояснення однокласникам під час онлайн уроків, навіть запрошуючи до спільних комп'ютерних ігор, педагог впливає на успішну інтеграцію учнів з інвалідністю в соціум, навчає «слухати й чути» не тільки себе, свої бажання та емоції, а також взаємодіяти та не бути байдужими до оточуючих.

Література

1. Нова українська школа [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навчально-методичний посібник / О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. – К.: Вид ФОП Симоненко О.І., 2018.
3. Особливості розвитку, виховання та навчання дітей з порушеннями слуху дошкільного віку: науково-методичний посібник / За ред. Литовченко С.В. – К.: Педагогічна думка, 2011.
4. Фомічова Л.І. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003.
5. Ярмаченко М.Д. Проблема компенсації глухоти. – К.: Радянська школа, 1976.

Сидорук І. І.

доктор педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ДО СОЦІООСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНИЙ ПІДХІД

Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти в Україні є забезпечення рівних прав на освіту для всіх, зокрема, через формування інклюзивного освітнього середовища та створення умов, в яких кожна особа має доступ до якісної освіти з урахуванням її потреб. Складником комплексної мети, зазначеної в проєкті Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти

на 2020-2030 роки, є «...1.3. Кваліфіковані і вмотивовані фахівці та інші працівники надають якісні послуги з урахуванням потреб здобувачів освіти...», а механізмом та інструментом її досягнення є виконання, з-поміж інших, таких завдань: «1.1. Налагодити систему менеджменту й адміністрування в інклюзивному освітньому процесі. ... 2.3. Запровадити ефективну систему міжвідомчої координації» [3]. У науковій літературі є термін, що описує внутрішньовідомчу та міжвідомчу взаємодію суб'єкта системи управління інклюзивної освіти в системі державного і громадського секторів, спрямовану на розробку, ухвалення і реалізацію рішень щодо розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами – соціоосвітнє партнерство [2].

З огляду на зазначене вище, потребують аналізу вимоги, які висувуються до фахівців зі спеціальної освіти щодо їх компетентності в реалізації соціоосвітнього партнерства в сфері інклюзивної освіти та їх підготовки, що закріплені у нормативних документах.

Зокрема, такі вимоги регламентуються Законом України «Про вищу освіту», Законом України «Про освіту», розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про схвалення стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки», Національною рамкою кваліфікацій України, Національним класифікатором України ДК 003 «Класифікатор професій», Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників, стандартом вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти та реалізуються у контексті ратифікації Україною Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.) тощо.

Так, *Угода про асоціацію з ЄС* декларує такі пріоритетні напрями співробітництва в галузі освіти, навчання та молодіжної політики: активізація співробітництва в галузі вищої освіти (реформування й модернізація систем вищої освіти, поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти, розширення можливостей закладів вищої освіти, активізація мобільності студентів і викладачів й ін.) (стаття 430); у галузі зайнятості, соціальної політики та рівних можливостей задекларовано посилення співробітництва щодо соціального діалогу, соціального захисту, соціального залучення, гендерної рівності та недискримінації (де з-поміж інших – посилення рівня соціального захисту й модернізації систем соціального захисту, зокрема щодо якості, доступності; посилення соціальної єдності; подолання дискримінації в усіх її формах і проявах; посилення можливостей соціальних партнерів та сприяння соціальному діалогу) (статті 419, 420); сприяння залученню всіх зацікавлених сторін, зокрема соціальних партнерів та організацій громадянського суспільства, у контексті впровадження реформ в Україні (стаття 421) тощо.

У Національній рамці кваліфікацій України у контексті формування компетентностей у реалізації соціоосвітнього партнерства у сфері інклюзивної освіти здобувача освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти визначено такий основний складник підготовки фахівців, як комунікація

(зрозуміле і недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються) [1].

У стандарті вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти знаходимо щонайменше шість із десяти загальних та шість із десяти спеціальних компетентностей, які прямо чи опосередковано стосуються підготовки магістрів зі спеціальної освіти до соціоосвітнього партнерства у сфері спеціальної та інклюзивної освіти: загальні компетентності: здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; спеціальні (фахові, предметні) компетентності: здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства; здатність приймати ефективні рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності; здатність до організації освітнього процесу у спеціальних закладах дошкільної і загальної середньої освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій; здатність до організації процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища; здатність до організації безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, у тому числі інклюзивного освітнього середовища; здатність розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти [4].

Крім того, шість результатів навчання вимагають сформованості компетентностей в реалізації соціоосвітнього партнерства майбутніми фахівцями: – встановлювати ефективну взаємодію з батьками, колегами, фахівцями, різними соціальними інституціями з метою забезпечення якості спеціальної та інклюзивної освіти на засадах партнерства; робити фаховий внесок до професійних знань і практики та оцінювання результатів діяльності команди у сфері психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, мотивувати учасників команди супроводу до досягнення спільних цілей; приймати ефективні рішення з питань спеціальної та інклюзивної освіти, у тому числі у складних і непередбачуваних умовах; прогнозувати їх розвиток; визначати фактори, що впливають на досягнення поставлених цілей, зокрема, вимоги споживачів; аналізувати і порівнювати альтернативи; оцінювати ризики та імовірні наслідки рішень; здійснювати управління складною діяльністю у сфері спеціальної та інклюзивної освіти та у ширших контекстах, розробляти плани і заходи з їх реалізації, забезпечувати якість освіти, оцінювати ефективність і результативність діяльності; організовувати та здійснювати методичний супровід процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних закладів освіти та інклюзивного освітнього середовища; розробляти та реалізовувати заходи зі

створення безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, забезпечувати його якість та ефективність освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб, можливостей та здібностей дітей [4].

Змістовий аналіз освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка Волинського національного університету імені Лесі Українки («Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка)» (2021 р.) та «Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта» (2022р.)) дав змогу встановити такі нормативні освітні компоненти, котрі, відповідно до матриці забезпечення результатів навчання відповідними компонентами освітньо-професійної програми, повною мірою забезпечують підготовку здобувачів освіти до реалізації соціоосвітнього партнерства у сфері інклюзивної освіти:

- «Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю», «Інклюзивна педагогіка», «Освітній менеджмент у закладах із інклюзивним навчанням», «Спеціальна психологія осіб із особливими потребами», «Доступність і універсальний дизайн у закладах спеціальної та інклюзивної освіти», навчальна (організаційно-методична) практика у закладах з інклюзивним навчанням», виробнича (адміністративно-управлінська) практика у закладах з інклюзивним навчанням, підготовка кваліфікаційної роботи (ОПП «Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта»);

- «Організація інклюзивної освіти дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями», «Організація та зміст логопедичної роботи у спеціальних закладах різного типу», «Корекційна психопедагогіка», «Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю», «Психокорекційні інноваційні технології» (ОПП «Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка)»).

Аналіз силабусів освітніх компонентів із вище зазначених ОПП засвідчив, що їх зміст передбачає формування *soft skills* (т. зв. «м'які навички», «соціальні навички», «універсальні навички» чи «навички успішності»), котрі забезпечують майбутнім фахівцям ефективність процесу соціоосвітнього партнерства у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. А саме: навички комунікації; здатність брати на себе відповідальність; вміння налагоджувати міжособистісні контакти; працювати в команді; розуміння важливості дедлайнів; здатність логічно і системно мислити; креативність; вміння прогнозувати, гнучкість, швидка адаптація до змін та інше.

Окрім того, «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», містить кілька ключових позицій, котрі вдало реалізуються, на нашу думку, в процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема, до соціоосвітнього партнерства. Мова йде про критерії оцінювання якості освітньої програми. Зокрема, «... цілі освітньої програми та програмні результати навчання визначаються з урахуванням тенденцій розвитку спеціальності, ринку праці, галузевого та регіонального контексту...» (критерій «Проектування та цілі освітньої програми», п.п. 3); «... Освітня програма передбачає набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (*soft skills*)...» (Структура та зміст освітньої програми п.п. 6); «...

Заклад вищої освіти залучає до аудиторних занять професіоналів-практиків, експертів галузі, представників роботодавців» (критерій «Людські ресурси», п.п. 4); « ... Заклад вищої освіти забезпечує освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньою програмою» (критерій «Освітнє середовище та матеріальні ресурси», п.п. 4). Відповідно, розкриті позиції повинні бути відображені й ураховані під час розробки навчального плану підготовки фахівців, силабусів освітніх компонентів тощо [28].

Таким чином, аналіз окремих нормативних документів, зокрема, стандарту вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти дали змогу визначити: 1) **компетентності**, котрі необхідно сформулювати в здобувачів освіти під час фахової підготовки для ефективного здійснення ними соціоосвітнього партнерства у сфері спеціальної та інклюзивної освіти: здатність розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти (*інтегральна компетентність*); здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї (креативність) (*загальні компетентності*); здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем спеціальної та інклюзивної освіти; здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства; здатність приймати ефективні рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності; здатність оцінювати межі власної фахової компетентності, приймати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів; здатність до організації процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища; здатність до організації безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, у тому числі інклюзивного освітнього середовища (*спеціальні (фахові, предметні) компетентності*); 2) **soft skills**: навички комунікації; здатність брати на себе відповідальність; вміння налагоджувати міжособистісні контакти; працювати в команді; розуміння важливості дедлайнів; здатність логічно і системно мислити; креативність; вміння прогнозувати, гнучкість, швидка адаптація до змін та інше.

Отже, не викликає сумнівів те, що формування компетентностей для здійснення соціоосвітнього партнерства у сфері спеціальної та інклюзивної освіти є одним із пріоритетних завдань фахової підготовки магістрів зі спеціальної освіти.

Література

1. Національна рамка кваліфікацій: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 03.07.2022).
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
3. Проект Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjDk6Dpg_X8AhUC_CoKHbRzBiYQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fnus.org.ua%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F07%2F210719-strategiya-inklyuziya.pdf&usg=AOvVaw0QicJEQmxd9CROSIP8WY2B (дата звернення: 03.12.2022).
4. Про затвердження стандарту вищої освіти України за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України. URL: <http://surl.li/ebngv> (дата звернення: 03.12.2022).

Синьов В. М.

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, заслужений юрист України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Коваленко В. Є.

кандидат психологічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СЕРЕДОВИЩІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Позашкільна освіта школярів з інтелектуальними порушеннями є потужним фактором соціалізації та розвитку таких дітей. Це зумовлено тим, що школярі залучаються до гурткової роботи певного напрямку позашкільної освіти на основі інтересу, який стимулює активність і спрямовує розвиток розумової, психічної та соціальної сфери особистості такої дитини, створюючи можливості для формування предметних компетентностей і накопичення соціального досвіду через набуття додаткових знань, умінь і навичок соціальної взаємодії.

Для створення структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в гуртках закладів позашкільної освіти застосовується метод педагогічного моделювання. Наукове обґрунтування педагогічного моделювання здійснено М. Вартофським (2012), В. Давидовим, С. Максименко (2016), Л. Ковальчуком (2020), В. Корнєшук (2008) та ін. [1; 3; 5; 13]. Зокрема, Л. Ткач (2019) розглядає «педагогічне моделювання як науковий метод пізнання за допомогою створення педагогічних моделей шляхом відображення основних характеристик конкретної педагогічної системи як педагогічного явища в спеціально створеному об'єкті – моделі у вигляді мисленнєвого уявлення реалізації певного педагогічного задуму, що адекватно відображає предмет педагогічної дійсності» [11].

С. Лодатко розглядає педагогічне моделювання як «дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик і окремих сторін навчально-виховного процесу в межах певного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому чи іншому рівнях» [4].

У контексті нашої роботи дотичними до поняття «педагогічне моделювання» є поняття «система» та «модель». Зупинимось на їх трактуванні детальніше. Так, за визначенням А. Семенової «система (від грец. *systema* – ціле) – це сукупність кінцевої кількості елементів, що знаходяться у визначених відношеннях і зв'язках один з іншим, утворюють визначену цілісність і єдність» [10].

Ю. Сурмін (2006) указує, що основними характеристиками системи є елементний склад, структура, функціональне призначення елементів, єдність внутрішнього і зовнішнього середовища системи; законів функціонування та розвитку системи і її складників [9]. Відносно позашкільної освіти варто відмітити, що вона є складником системи освіти і відночас сама є освітньою підсистемою.

Системність є невід'ємною властивістю наукових моделей. Філософський енциклопедичний словник визначає модель як аналог (схему, структуру) певного фрагмента природної або соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і розширення інформації про оригінал, його властивості та структуру, для перетворення або управління їм [10]. В. Штофф трактує модель так: «... це матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт». І. Осадчий (2016) вказує, що «модель» є цілісним, абстрагованим і спрощеним відображенням реального об'єкта в ідеальній формі, завдяки чому «об'єкти гуманітарної сфери стають об'єктами пізнання і спрямованого розвитку» [6]. Тож, проаналізувавши науковий доробок І. Осадчого, А. Семенової, Ю. Сурміна, В. Штофа, можемо зробити наступне узагальнення – модель є абстрактним відображенням системи, вона спрощує, замінює та відтворює в пізнавальних процесах оригінальну систему; є її аналогією, тобто перебуває з системою у відношеннях схожості.

При розробці моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в гуртках закладів позашкільної освіти ми спирались на визначення педагогічної моделі В. Коваленко, В. Міхеєва: «це модель педагогічної діяльності, в якій представлено задум прогнозованого результату, визначений його зміст, подано характеристику засобів та умов, необхідних для реалізації очікуваного результату, визначено суб'єктів діяльності» [2, с. 17].

Поділяючи точку зору І. Осадчого, зазначимо, що створення моделі реальної системи є метою моделювання, а «...об'єктом моделювання є частина дійсності, розроблення моделі. Предмет моделювання – частина об'єкта моделювання, його окрема якість (властивість) або сукупність якостей

(властивостей), яку (які) виокремлює наука, системно описуючи (пояснюючи, проектуючи) реальний об'єкт» [6]. Загальними вимогами до моделі є змістовність (здатність моделі відображати властивості і функції реальності і системи); дедуктивність (здатність до управління над результатом); індуктивність (демонстрація зрушень, динамічності системи); незалежність результату відносно конкретної інтерпретації.

Концептуальні ідеї розробки нами структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах гуртків позашкільної освіти співзвучні з наступними положеннями С. Савченка (2004): корекційне виховання в процесі соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями є цілісним, корекційно-спрямованим процесом, який «пролонгований у часовому, змістовному, операційному аспектах» [8], відображення в структурі моделі педагогічних компонентів, які відображають мету, завдання, підходи, принципи, етапи впровадження моделі, які забезпечують реалізацію соціалізуючої та розвивальної функцій позашкільної освіти; розуміння моделі як стратегічного орієнтиру, теоретичного зразку, схеми яким повинна відповідати тактика побудови системи корекційно-педагогічної підтримки соціалізаційного та розвивального процесів. Отже, з однієї сторони, структурна модель імітує внутрішню організацію, структуру оригіналу, з іншої сторони, демонструє її функціональні характеристики.

Особливого значення в цьому процесі набуває система принципів, які розглядаємо як основні вихідні положення побудови структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в гуртках позашкільної освіти.

Грунтуючись на синергетичному, особистісно-орієнтованому, організаційному, корекційному, діяльнісному, терапевтичному, компетентнісному підходах ми визначили основні принципи моделі: єдності діагностики та корекції, цілеспрямованості, діяльнісний принцип, принцип корекційно-компенсаторної спрямованості, наступності і послідовності, соціально-адаптивної спрямованості, принцип індивідуального та диференційованого підходу, принцип полісуб'єктного партнерства та принцип «спіралі» емоційного благополуччя.

Так, принцип єдності діагностики та корекції передбачає проведення стартової оцінки розвитку та рівня соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями для визначення напряму та моделі залучення дитини до позашкільної освіти, можливих протипоказань до занять, зокрема фізкультурно-спортивною та туристсько-краєзнавчою діяльністю.

Принцип цілеспрямованості педагогічного процесу передбачає направленість корекційного впливу на гармонізацію процесів соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями через створення можливостей для максимальної реалізації потенціалу дітей з інтелектуальними порушеннями в посильній діяльності за інтересами в середовищі позашкільної освіти. Педагогічний процес спрямовується на забезпечення умов для засвоєння

школярами з інтелектуальними порушеннями нового соціального досвіду, розвитку здібностей, предметних компетентностей.

У впровадженні структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями провідного значення набуває також діяльнісний принцип. Це зумовлено такими факторами: діяльність є однією з основних сфер соціалізації; спеціально організована діяльність є інструментом корекції та компенсації порушених функцій школярів з інтелектуальними порушеннями і засобом формування усвідомлених знань, умінь і навичок (як предметних, так і соціальних). Спеціально організована індивідуально-групова робота дітей на заняттях гуртка створює «природні середовищні умови» для мотивованого спілкування, в якому збагачується соціальний досвід. Саме спілкування є однією зі сфер соціалізації.

Принцип корекційно-компенсаторної спрямованості змісту позашкільної освіти передбачає застосування змісти освіти як засобу корекції порушень соціального, фізичного та психічного розвитку. Корекційно-компенсаторна спрямованість змісту позашкільної освіти відображається в модифікованому змісті програм позашкільної освіти, методах, прийомах роботи, організаційних формах залучення дітей до позашкільної освіти.

Принцип наступності і послідовності впровадження програм позашкільної освіти вказує на наявність взаємозв'язку між початковим та основним рівнями позашкільної освіти, концентричністю розташування змісту освіти в програмах.

Принцип соціально-адаптивної спрямованості позашкільної освіти вказує, що зміст модифікованих програм позашкільної освіти спрямовується на формування життєвої компетентності вихованців, подолання соціальної дезадаптації, формування навичок взаємодії школярів з інтелектуальними порушеннями в різних її організаційних формах (гурткове заняття, виставка, концерт, змагання, туристичний похід, екологічна акція, спостереження на природі, екскурсії, практичні заняття тощо). Позашкільна освіта сприяє виявленню інтересів і здібностей школярів до певної професійної діяльності, формуванню первинних професійних знань, умінь і навичок, що в свою чергу сприяє подальшій професійно-трудовій соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу передбачає урахування стартового рівня соціалізованості, інтересів і здібностей школярів з інтелектуальними порушеннями при плануванні та проведенні гурткових занять. Принцип спрямований на створення сприятливих просторово-предметних, психодідактичних і соціальних умов середовища позашкільної освіти з урахуванням індивідуальних і типологічних особливостей психофізичного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями.

Принцип полісуб'єктного партнерства передбачає, що провідною формою взаємодії в гуртковій роботі є суб'єкт-суб'єктна, коли школярі об'єднані спільною діяльністю, що стимулює їх до проявів активності, дієвості.

Визначений нами принцип «спіралі» емоційного благополуччя передбачає максимальне, але «виправдане» створення ситуації успіху в

доступній діяльності за інтересами школяра з інтелектуальними порушеннями. У свою чергу переживання позитивних емоцій створює позитивне емоційне тло, яке підтримує інтерес до діяльності, підвищує мотивацію та її результативність. Виділяючи принцип «спіралі» емоційного благополуччя, ми спираємось на дослідження М. Кампіона та Л. Левіта (2014), які вказують: «більше людина отримує позитивних емоцій, тим більше вона займалася діяльністю, зокрема, творчою. Це призводить до поступового накопичення позитивних емоцій та стабілізації емоційного тла» [13].

Отже, система принципів регулює процес соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах позашкільної освіти і виступає в якості нормативів, що визначають діяльність суб'єктів процесу навчання, а також структуру змісту, методів і форм організації.

Література

1. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.
2. Коваленко В. Є. Результати впровадження структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. Вип. 43. С. 16-26.
3. Корнєшук В. В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста: теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. 2008. Вип. 14. С. 14–16.
4. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів Слов'янськ:СДПУ, 2010.148с.
5. Максименко С. Теорія учбової діяльності В.В. Давидова. *Проблеми сучасної психології*. 2016. 34. С. 7-16.
6. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Випуск 1 (28). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969
7. Прийма С. В. Поняття принципу в аспекті співвідношення з суміжними категоріями. *Державне будівництво та місцеве самоврядування*. 2014. Вип. 28. С. 46-55.
8. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. д-ра. пед. наук: 13.00.05 / ЛНУ імені Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 455 с.
9. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковців. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 751с.
11. Ткач Л. Педагогічне моделювання практичної підготовки майбутніх техніків-технологів. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. 106-118.
12. Campion M., Levita L. Enhancing positive affect and divergent thinking abilities: Play some music and dance. *The Journal of Positive Psychology*. 2014. Vol. 9, no 2. P. 137-145
13. Wartofsky M. W. Models: Representation and Scientific Understanding. Springer Science & Business Media, 2012. 398 p.

Старик О.В.

викладач

Відокремлений структурний підрозділ

Кам'янець-Подільський фаховий коледж
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»
**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОСТІ ПІД ЧАС
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ**

Україна за останні роки зробила важливі кроки у реформуванні освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Одна із головних реформ – це запровадження інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта потрібна для того, щоб діти з особливими освітніми потребами почували себе комфортно у суспільстві та змогли адаптуватися у ньому. Також це позитивно впливає на толерантне ставлення однолітків з типовим розвитком, батьків та суспільства в цілому. Взагалі, ще багато роботи попереду з організацією освітнього простору, прийняттям людей з особливими потребами та комфортного їх життя.

Різке збільшення обсягу інформації в усіх галузях знань, прискорення темпів втілення досягнень науки і техніки в національну економіку вимагають від сучасного фахівця систематичного оновлення професійних знань. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у формуванні здатності студентів до самостійної діяльності та пізнавальної самостійності як риси особистості [2; 3, с. 34].

Хочеться підкреслити, що самодисциплінованість та самостійна навчальна діяльність студентів вимагає все нових підходів і рішень, створення нових навчально-методичних матеріалів, особливо коли це стосується навчання в умовах інклюзивного освітньо-виховного процесу, адже сучасне соціальне замовлення вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічно професійних завдань.

У самостійній роботі як основному засобі оволодіння навчальним матеріалом яскраво проявляються такі особистісні якості студента як мотивація, цілеспрямованість, самоорганізованість, самосвідомість, самостійність, особиста відповідальність, самоконтроль, самодисципліна та ін. [5].

І. Гіренко, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Е. Іващик, В. Нечаєв, О. Пометун, О. Савченко, Л. Рувинський, Т. Шамова та інші зауважують на тому, що самоосвіта – це самостійна навчальна діяльність, яка керується та спрямовується мотивацією. Проте, проблематика дослідження й виявлення ефективних шляхів формування навичок самомотивації й самостійності студентів в умовах інклюзії досліджено недостатньо.

Значні зміни в освіті та в умовах праці викликають велику потребу в навчанні протягом усього життя, а отже, висувують на перший план здатність і вміння людини до самоосвіти, пізнавальної самостійної діяльності, самоорганізації і самодисциплінованості в роботі. Варто наголосити, що тільки самостійна робота, самоосвіта, самовдосконалення, самостійна діяльність протягом усього життя можуть зробити людину справжнім професіоналом, знавцем своєї справи, зробити її дійсно затребуваною для суспільства. Якщо

людина з особливими освітніми потребами не буде вчитися працювати самостійно, прагнути до розширення свого світогляду, вдосконалення своєї майстерності, то вона ніколи не досягне відповідного розвитку та кар'єрного рівня, не зможе принести бажаної користі людям і не отримає задоволення та віддачі від своєї діяльності. Для того, щоб отримати максимальну віддачу від самостійної роботи, необхідно правильно визначити цілі, зміст, методи і форми організації процесу навчання, тобто потрібно координувати пізнавальну діяльність.

Здатність студентів регулювати свої дії вказує на наявність самоконтролю, який повинен мати місце не тільки після закінчення, а також і під час процесу всієї діяльності, в тому числі і при дистанційному навчанні в умовах сучасного суспільства. Критична оцінка результатів своєї діяльності підвищує творчий потенціал студента, розвиває аналітичне мислення та самостійність у процесі накопичення знань та формування компетентностей [2; 3].

Проте, не завжди студенти в закладах інклюзивної освіти виявляються готовими працювати самостійно. Більшість студентів визнають, що їм не вистачає вмінь правильної організації самостійної роботи, деякі - не вміють правильно розподіляти вільний час. Тому основна роль у формуванні вмінь працювати самостійно належить викладачу, який демонструє прийоми самостійної роботи на аудиторних заняттях або на відеоплатформах Zoom, Google Meet та ін., тобто викладач навчає і допомагає організувати самостійну діяльність студентів. При цьому у викладачів виникають певні проблеми, серед яких – труднощі визначення відповідних методичних прийомів, вибору адекватних форм самостійної роботи, управління самостійною роботою.

Організація самостійної роботи буде правильною тільки з урахуванням потреб і бажань самих студентів в оволодінні професійними вміннями і навичками, при правильній постановці цілей, завдань, виконання яких потребує певних зусиль.

Завдання викладача – допомогти студенту стати суб'єктом самостійної навчальної діяльності, тобто самому визначати цілі, обирати засоби, корегувати, оцінювати, нести відповідальність за свої дії і результат, допомогти їм оволодіти прийомами для її виконання.

Основою формування готовності студентів до самостійної роботи є організуюча діяльність викладача на аудиторних і дистанційних заняттях, його керівництво такою роботою, яке поступово стає більш гнучким і опосередкованим. Викладач знайомить студентів з ефективними прийомами роботи з різним матеріалом (наприклад, прийомами запам'ятовування лексики або інформації) та різними джерелами, раціональним плануванням часу і навчальної діяльності, умінням вести записи.

Правильно організована самостійна робота дозволяє передбачити кінцеві результати навчання:

1) оволодіння студентами перцептивними, експресивними та інтерактивними уміннями;

2) рефлексію своїх професійних цінностей, комунікативних установок і очікувань щодо спілкування (усного чи письмового);

3) вибір ефективних способів і прийомів спілкування, адекватним індивідуальним особливостям;

4) розширення поля усвідомлення ними своєї особистості;

5) вироблення та закріплення вмінь користуватися знаннями для поглиблення своїх професійних компетентностей та світогляду [1, с. 127; 4, с. 40- 41].

Отже, для формування навичок самостійності студентів в умовах інклюзивного освітнього процесу необхідно формувати у них вміння самомотивації своєї діяльності, тобто зацікавленості, переконливості в необхідності виконувати її, бачити важливість цієї діяльності і її результатів для себе і свого оточення. Адже становлення фахівця неможливе без цілеспрямованої організації його самостійної роботи, яка є обов'язковим видом навчальної діяльності. Самостійна робота студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища допомагає їм засвоювати знання, опановувати вміннями і навичками, тобто самоосвіта набуває особистісно-орієнтованого характеру, тому що реально отриманий в процесі навчання результат буде виступати як нове знання, новий засіб дії. Студент стає справжнім майбутнім професіоналом, знавцем своєї справи і творчо орієнтованою особистістю, адаптованою до сучасних вимог та викликів суспільства.

Література

1. Гіренко І.В. Формування готовності студентів до самонавчання з іноземної мови / І. В. Гіренко // Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. Вип. 10. С. 124-128.
2. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: "К.І.С.", 2004. С. 16-25.
3. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: "К.І.С.", 2004. С. 34-36.
4. Колишкін О. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. / О. Колишкін. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.
5. Сидоренко І.А.. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів та її методика. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1072>.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивний ресурсний центр» [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>.

Старик С.В.,

здобувач вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота
Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

Старик О.В.,

викладач

Відокремлений структурний підрозділ
Кам'янець-Подільський фаховий коледж
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОКРАСТИНАЦІЇ В СТУДЕНТІВ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПЕРІОД НАВЧАЛЬНО-
ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ**

Досить часто деякі люди люблять залишати речі на останній момент. Свої дії вони пояснюють тим, що найбільш продуктивні під тиском. Проте наукові дослідження свідчать, що все відкладення справ на останній момент створює стрес, викликає почуття провини та сумніви у власній ефективності.

Прокрастинацію розуміють як постійне відкладання та невиконання намічених справ. Вона відрізняється від простої корекції планів чи ліні. Прокрастинація доволі часто супроводжується різними негативними емоційними станами: почуттям провини, тривожністю, дискомфортом, відчуттям нездатності керувати ситуацією та зазвичай проявляється у діяльності, результат якої дуже важливий для особистості.

Питанням визначення сутності механізмів прокрастинації, їх класифікації приділялося багато уваги у працях Є. Базики, Н. Боровскої, Т. Вайди, Я. Варваричевої, В. Воробйова, М. Дворника, В. Ковиліна, М. Кузнєцова, Т. Мотрук, В. Мичко, С. Бабатіна, Т. Колтунович, О. Поліщук, Н. Крейдун, О. Невоєнна, О. Поліванова та ін.

Особливості прокрастинації та її причини досліджували такі відомі зарубіжні дослідники як Ріта Емметт (Rita Emmett), Петр Людвіг (Petr Ludwig), Стів Павліна (Steve Pavlina), Ноа Мілграм (Noach Milgram), Джон Перрі (John Perry), Пірс Стіл (Piers Steel) та багато інших.

Студентський вік є важливим періодом у житті кожної людини, протягом якого вона визначається зі своїм професійним вибором, планує своє майбутнє життя. Для студентів з особливими освітніми потребами значимими є їхні навчальні та професійні досягнення, які зміцнюють віру в себе та свою здатність до продуктивної діяльності, але перешкодою для таких досягнень може стати прокрастинація, коли важливі та актуальні справи, завдання, рішення відкладаються до моменту «дедлайну». Хоча прокрастинація тією чи іншою мірою властива будь-якому віку, однак найчастіше вона поширена серед студентів, а її негативні наслідки виражаються не лише у зниженні успішності особистості, виникненні перешкод для її розвитку у навчально-професійній діяльності, а й у гострих емоційних переживаннях власної невдачі та незадоволеності результатами своєї діяльності.

Термін «прокрастинація» ввів у 1977 р. П. Рінгенбах у книзі «Прокрастинація в житті людини». Цього ж року була опублікована книга А. Елліса і В. Кнауца (Ellis, Knaus, 1977) «Подолання прокрастинації», основу якої склали клінічні спостереження. Потім була написана науково-популярна книга Дж. Бурка і Л. Юєн (Burka, Yuen, 1983) «Прокрастинація: що це таке і як з нею боротися». Нарешті, у середині 1980-х рр. почав здійснюватися науково-академічний аналіз феномену прокрастинації (Solomon, 1984; Lay, 1986; Rothblum, Solomon, 1986). Були розроблені опитувальники для вивчення

прокрастинації (Aitken, 1982; Lay, 1986; McCown et al., 1987; Tuckman, 1991). У кінці XX – початку XXI ст. ця проблема привернула увагу і вітчизняних психологів. Треба відзначити, що в сучасній зарубіжній і вітчизняній психології досі немає єдиного визначення феномену прокрастинації [2].

Канадський психолог Пірс Стіл говорить про прокрастинацію, як про добровільне відкладення суб'єктом запланованих справ, незважаючи на очікувані негативні наслідки [1].

Подібним є й інше визначення: «Прокрастинація (від англ. procrastination – затримка, відкладання; від лат. cras – завтра або crastinus – завтрашній і лат. pro – для, заради) – це звичка відкладати важливі завдання, як правило, зосереджуючись на менш термінових, більш приємних і легших справах, незважаючи на очікування потенційних негативних наслідків цього. Це відрізняється від ліні, яка полягає в небажанні діяти або від релаксації, що дозволяє відновити наші енергетичні ресурси» [6].

Досить часто здобувачам освіти з особливими потребами притаманні усі види прокрастинації, але найчастіше проявляється академічна та хронічна, що найчастіше виникає у ситуаціях, які пов'язані з інтелектуальною напругою.

Класика академічної прокрастинації – це підготовка до екзамену в останній день, написання курсової роботи за день перед захистом, а то й вночі.

Хронічна прокрастинація притаманна студентам, які обрали не ту спеціальність і не той заклад освіти, тому вони вчаться без інтересу й намагаються виконувати навчальні завдання в останній день [6].

Особливо гостро прокрастинація протікає під час переживання студентами з особливими потребами кризи навчально-професійної адаптації. Процес адаптації студентів-першокурсників до умов навчання залежить від цілого комплексу факторів: специфіка навчальної діяльності студентів, нові умови життєдіяльності, особистісні особливості, фактор адаптованості до педагогічної системи тощо [3].

Проблема прокрастинаторів лежить глибоко і для її вирішення потрібно щось більше, ніж просто «бути більш дисциплінованим» або «позбутися поганих звичок». Потрібно дотримуватися певних правил, які допоможуть подолати прокрастинацію:

1. Додайте кольору: дослідження, опубліковане в Science Daily, показали, що червоний колір підсилює уважність до деталей, а синій покращує творчі здібності. Потрібно очистити в робочий стіл від мотлоху, позбудьтися від речей, які відволікають. Використовуйте червоні і сині елементи в робочому просторі.

2. Плануйте час перерви: занотуйте в блокнот, що б ви хотіли зробити під час перерви, розплануйте відпочинок похвилинно.

3. Складайте план виконання завдання: створіть план з тимчасовими обмеженнями і намагайтеся укластися в терміни.

4. Працюйте поза домом: домашня атмосфера не дозволяє зосередитися, тому спробуйте знайти більш підходяще місце для того, щоб попрацювати (кав'ярня або бібліотека).

5. Встановіть штраф за прострочення: потрібно знайти людину (наприклад, батьки), яка буде вам постійно нагадувати про справи, які ви відкладаєте – це реально дієвий метод.

6. Тримайте телефон в ящику стола: дослідження, проведене Kleiner Perkins Caufield і Byers, показало, що середньостатистичний користувач перевіряє свій телефон приблизно 150 разів в день, якщо телефон знаходиться в полі вашого зору, потрібно сконцентруватися виключно на роботі, тому необхідно прибрати подалі мобільний телефон та інші пристрої, які безперервно вас відволікають.

7. Робіть фізичні вправи щодня: фізичне навантаження зарядить вас енергією і підвищить вашу дієздатність.

8. Не поспішайте: завжди розподіляйте великі завдання на невеликі та розпочинайте виконувати найлегші завдання; обов'язково встановіть «дедлайн» усієї роботи.

9. Використовуйте допоміжні інструменти: фітнес трекери, тайм-трекери -допомагають залишатися в курсі активностей і стежити за часом.

Отже, прокрастинація є процесом добровільного ухиляння від виконання важливих завдань і, натомість, виконання справ, що є менш важливими, але такими, які приносять швидкий результат і задоволення. Зволікання зазвичай призводить до негативних наслідків як в особистісному, так і в професійному плані, тому потрібно приділити значну увагу для роботи над собою, щоб досягти успіху та отримати контроль над власним життям.

Література

1. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. 2007. V. 133, №1. P. 160-198.
2. Emmett R. The Procrastinator's Handbook: Mastering the Art of Doing It Now / Emmett, Rita – New York: Walker & Company, 2000. – 269 p.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. 2-ге видан., випр. і доп. Київ: "Центр учбової літератури", 2007.
4. Захаров К.В. Соціально-психологічні технології в сучасній психології. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/32775867.pdf>.
5. Інклюзивна освіта. Посібник для батьків: посібник / Анна Креста, Джоана Блейз, Ольга Красюкова-Еннз. — Київ, 2012. — 116 с.
6. Прокрастинація // Вільний тлумачний словник, 2013. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/f/prokrastynacija>.

Старинська О. В.

кандидат психологічних наук, доцент,

Бердянський державний педагогічний університет

**ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

Актуальність. Входження України до Європейського соціокультурного простору актуалізує питання модернізації всіх суспільних сфер і, передусім, сфери освіти. В законі «Про освіту» наголошено на нагальності створення в усіх закладах, від дошкільної до вищої освіти, рівних умов для успішної соціалізації всіх здобувачів. Зокрема і для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП), зважаючи на їхні індивідуальні здібності.

Впровадження інклюзивної освіти спрямоване на створення атмосфери прийняття відмінностей, подолання бар'єрів і налагодження дружніх взаємин між усіма учасниками освітнього процесу, підтримку здобувачів освіти з ООП. Здобувачі освіти з ООП успішніше соціалізуються в інклюзивному освітньому середовищі. В ньому вони краще засвоюють моделі ефективної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу в групі й суспільної інтеграції.

Важливість вирішення невідкладних завдань державного рівня підвищує значущість досліджень, що присвячені психологічним технологіям розвитку соціального інтелекту здобувачів з ООП, розпочинаючи з дошкільної освіти і завершуючи вищою освітою, для сучасної вітчизняної психологічної науки і практики.

Мета: презентувати ефективні інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. За результатами здійсненого теоретичного аналізу останніх наукових праць виявлено, що ефективними інноваційними психологічними технологіями розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти із ООП в інклюзивному освітньому середовищі займалося небагато українських психологів.

Предметом наукового дослідження І. Недозим [1] є розвиток соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). На думку психологині, соціальний інтелект є такою глобальною здатністю особистості, що виявляє рівень розвитку її індивідуальних задатків, здібностей, якостей і вмінь із когнітивним, емоційним і поведінковим змістом, зумовлюючи вплив на адекватність й успішність взаємодій із іншими людьми в соціумі. Соціальний інтелект містить такі компоненти: когнітивний – знання, мислення, пам'ять і прогнозування соціального змісту; самооцінка; емоційний – емпатія, проявленість емоцій, саморегуляція; поведінковий – перцепція, взаємодія й адаптація соціального змісту.

Експериментально встановлено, що розвиток компонентів соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку з РАС може ускладнюватися їхніми особливостями. Вони нездатні адекватно і успішно спілкуватися з ровесниками; в них порушена чи відсутня здатність обмінюватися задоволенням і радістю; вони неспроможні адекватно реагувати на емоції інших людей; їм складно адаптуватися до різних соціальних умов. Низький рівень сформованості соціального інтелекту виявлено в найбільшій кількості досліджуваних (68%), середній – у значно меншій (17%), високий – у найменшій (15%).

Досліджувані з низьким рівнем сформованості соціального інтелекту на примітивному рівні розуміють свої дії, мотиви й емоції; погано запам'ятовують

імена й обличчя інших людей; не мають розуміння про помилкові уявлення людей; діапазон проявів їхніх емоцій є дуже малим; не здатні диференціювати за назвами прояви емоцій інших людей; не виявляють ініціативу в грі та не приймають пропозицій щодо гри від інших.

Досліджувані з середнім рівнем сформованості соціального інтелекту здатні достатньою мірою диференціювати свої емоції, дії й мотиви; вони запам'ятовують імена й обличчя інших людей; ознайомлені з частиною правил поведінки; нездатні прогнозувати вчинки інших людей у різних життєвих ситуаціях; не завжди розуміють помилкові уявлення інших людей; ініціативу в грі виявляють достатньою мірою; спроможні приймати пропозиції щодо гри.

Досліджувані з високим рівнем сформованості соціального інтелекту здатні спланувати свої подальші дії; розуміють наслідки помилкових уявлень людей; можуть зрозуміти позицію інших і здатні їм співчувати; виявляють активність у грі спільно з іншими; здатні радіти соціальним взаємодіям.

Одержані результати зумовили необхідність розробки й апробації авторкою корекційно-розвивальної програми з розвитку соціального інтелекту в дітей старшого дошкільного віку з РАС та підтвердження її ефективності. Програма містить дві групи технік, методик: 1) поведінкового (біхевіорального) і біхевіорально-когнітивного напрямів; 2) соціального напрямку. Техніки і методики, що були використані в програмі, є науково доказовими для корекції та розвитку осіб із РАС віком від народження до 22 років.

Перша група складається з 14 технік і методик:

1) когнітивно-поведінкові втручання – дотримання наданих інструкцій дозволяє контролювати власні уявлення про різні соціальні ситуації, та, як наслідок, надалі змінювати свою поведінку;

2) індивідуальне навчання методом окремих блоків – дотримання наданих послідовно інструкцій із можливістю багатьох спроб і прояву реакцій сприяють формуванню певних навичок чи бажаної поведінки;

3) техніка згасання – відсутність заохочень небажаної поведінки для зменшення частоти її проявів;

4) функціональний аналіз поведінки – систематичний опис небажаної (яка перешкоджає) чи проблемної поведінки; встановлення подій і ситуацій, що підтримували цю поведінку в минулому і стимулюватимуть її в майбутньому; вироблення і перевірка припущень про функції цієї поведінки;

5) тренінг функціональної комунікації – сприяє заміщенню проблемної поведінки з комунікативною функцією на прийнятну комунікацію з такою ж функцією; застосовуються 3 і 4 техніки, а також диференціальне заохочення;

6) моделювання передбачає дотримання таких етапів – демонстрації бажаної поведінки, імітації цієї поведінки та її закріплення; застосовуються 9 і 10 техніки;

7) стратегії втручання в звичних умовах, що передбачають підвищення інтересу до освітніх ситуацій і занять, підтримку й акцентування уваги на демонстрації цільової поведінки;

8) стратегії втручання в домашніх умовах чи громадських місцях із допомогою батьків для формування в дітей різних навичок, зменшення частоти їхньої небажаної поведінки тощо;

9) надання підказок, як вербальної, жестової чи фізичної допомоги для формування цільової поведінки чи навичок;

10) позитивне заохочення стимулює почастишання бажаної поведінки;

11) переривання реакції (або зміна спрямування) – завдяки підказкам, коментарям тощо сприяє зменшенню частоти небажаної поведінки;

12) сценарії – моделлю бажаної поведінки є вербальний / письмовий опис певного досвіду; багаторазові повтори сценаріїв дозволяють використовувати їх у різних соціальних ситуаціях;

13) аналіз завдань передбачає послідовне формування навичок чи бажаної поведінки, розпочинаючи від найпростіших дій; застосовуються 10 і 14 техніки, відеомодельовання;

14) відстрочка за часом між поведінкою або застосуванням навички та інструкціями чи підказками в ситуаціях необхідності демонстрації поведінки або навички.

Друга група містить 8 технік і методик:

1) «Втручання та інструкції за участю однолітків» передбачає взаємодії й надання допомоги ровесникам із РАС щодо розвитку нових соціальних навичок, стратегій поведінки й комунікації за ініціативою всіх учасників освітнього процесу;

2) «Навчання управлінню своєю поведінкою» – диференціація доречної й недоречної поведінки, інтроспекція, записи своєї поведінки, надання собі винагороди за бажану поведінку;

3) соціальні історії – індивідуалізовані, лаконічні, деталізовані, з описом думок і почуттів учасників соціальних взаємодій, із унаочненнями (візуальними підказками); подаються від першої особи, відповідають її потребам і містять пропозиції щодо бажаної поведінки;

4) груповий чи індивідуальний тренінг соціальних навичок сприяє розвитку адекватних стратегій взаємодій із іншими людьми;

5) структурована невеличка група для ігор на різні теми із розподілом ролей, у роботі якої використовуються підказки і допомога з боку дорослого;

6) інструкції і втручання з використанням різних технологій (обладнань, додатків, віртуальної мережі та т. ін.) для покращення соціальних взаємодій, ефективності вирішення різних освітніх завдань і відпочинку;

7) відеомодельовання – візуальне моделювання бажаної поведінки щодо комунікацій, ігрових і соціальних навичок, що подається у вигляді відеозапису для сприяння ініціації цих навичок та їхньому розвитку;

8) візуальна підтримка у вигляді матеріалів про демонстрацію бажаної поведінки чи навичок самостійності без підказок; наприклад, часові шкали, візуальний розклад тощо.

Розвиток соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з ООП в період пандемії експериментально дослідили О. Старинська і Л. Співак [2]. За допомогою тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівена в адаптації

О. Михайлової психологині виявили, що в багатьох досліджуваних (51,2%) переважає середній рівень соціального інтелекту. Здобувачам із цим рівнем притаманна здатність розуміти різні соціальні ситуації, прояви невербальної й вербальної експресії інших людей, а також прогнозувати їхню поведінку майже в половині життєвих ситуацій і взаємодій. Меншій кількості досліджуваних властиві вищий від середнього (23,2%) і нижчий від середнього (25,6%) рівні соціального інтелекту. Досліджуваних із вищим і нижчим відсереднього рівнями характеризує здатність розуміти різні життєві ситуації, прояви невербальної й вербальної експресії інших людей і прогнозувати їхні дії й поведінку лише в трьох четвертих й четвертій частині соціальних взаємодій, відповідно. Високого і низького рівнів соціального інтелекту в досліджуваних не встановлено. Одержані результати засвідчили необхідність подальшої розробки й апробації комплексу інноваційних психологічних технологій розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з ООП.

Висновки. Отже, презентовано ефективні інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів дошкільної освіти з ООП в інклюзивному освітньому середовищі. А саме – технології поведінкового (біхевіорального), біхевіорально-когнітивного і соціального напрямів у складі корекційно-розвивальної програми з розвитку соціального інтелекту в дітей старшого дошкільного віку з РАС. Перспективним для наших подальших наукових пошуків вважаємо питання про інноваційні психологічні технології розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти з ООП в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої та вищої освіти.

Література

1. Недозим І. В. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т спеціальної педагогіки і психології НАПН України. Київ, 2019. 222 с.
2. Старинська О. В., Співак Л. М. Соціальний інтелект студентів із особливими освітніми потребами в пандемічний період. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики : тези доповідей XXI Міжнародної наук.-практ. конф. (24-25 листопада 2021 р., м. Київ). Част. 2. Київ : Університет Україна, 2021. С. 135-138.

Стрельніков В. Ю.

доктор педагогічних наук, професор
Полтавська академія неперервної освіти
імені М. В. Остроградського

СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО І БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Створення здоров'язбережувального середовища і безпечного освітнього середовища в закладах неперервної освіти в умовах воєнного стану постала досить гостро, адже головною метою і сенсом життя кожної людини є проблема збереження здоров'я людини. Значення емоцій у створенні і підтриманні здоров'язбережувального і безпечного освітнього середовища в закладах

неперервної освіти в умовах воєнного стану є зрозумілим, але їх ролі й функції у освітньому середовищі потребують вивчення й правильного застосування.

Сучасною дидактикою пропонується середовищний підхід як теорія і технологія безпосереднього управління через середовище процесами розвитку особистості споживача освітніх послуг у закладі неперервної освіти; як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення безпечного освітнього середовища в закладах неперервної освіти в умовах воєнного стану у засіб проєктування й діагностики освітнього результату. На значенні середовища у розвитку людини наголошували представники сусідських, інтегрованих шкіл у Німеччині – Е. Нігермайєр, Ю. Ціммер; «паралельних шкіл» у Франції – Б. Бло, Л. Порше, П. Ферра; «шкіл без стін» – Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен; школи-«екосистеми» у США – Дж. Гудленд. Середовище навіть ототожнювалося з вихованням у ньому і вважалося центральним поняттям педагогіки: «виховує не сам вихователь, а середовище» (Антон Макаренко [6, с. 239, 340]). У кінці 30-х років запропонована формула «середовище – спадковість – виховання» (Григорій Костюк [2]).

Розглянемо різні функції емоцій, які вони виконують у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану, спираючись на попередні власні дослідження [8, с. 343–347; 9, с. 211–217; 10, с. 520–527; 11, с. 30–34; 12, с. 349–351] та дослідження В. Гладкової [1, с. 238–243], Л. Лебедик [1, с. 238–243; 3, с. 150–155; 4, с. 495–500; 5, с. 274–280; 12, с. 349–351], Т. Осадченко [7] та ін.:

1) функція відображення й оцінювання виявляється за рахунок суб'єктивного компонента емоційного реагування (переживання) в основному на початковому етапі довільного керування (з виникненням потреби) і на кінцевому етапі (під час оцінювання досягнутого результату: задоволенні потреби, реалізації наміру); у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану всі суб'єкти освітнього процесу відчують позитивні емоції вже на початку (втільюється у життя омріяна педагогами «школа радості»);

2) функція емоційного оцінювання здоров'язбережувального середовища як процес – тривога, надмірні переживання про процес і результат навчання не є властивими суб'єктам у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану, адже їх наслідки негативні для здоров'я;

3) функція мотивації у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану, яке створює позитивний ґрунт для виникнення мотивації самовдосконалення і саморозвитку на основі появи емоцій великого інтересу, захоплення й ентузіазму;

4) функція оцінювання значущості зовнішнього подразника – сигналізувати про користь або шкоду для організму того чи іншого стимулу, явища, які позначаються певним знаком (позитивним чи негативним) ще до того, як їх буде усвідомлено, логічно оцінено; у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти навіть в умовах

воєнного стану такими стимулами є отримання задоволення від емоційно забарвленого натхнення, творчого екстазу, духовної ейфорії.

5) функція сигналу про потребу, що виникла – емоції сприяють виділенню значущих цілей; у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану для того, щоб психічний образ здоров'язбережувального освітнього процесу, як поля потенційних дій, міг бути основою для побудови й регуляції освітньої діяльності, його має бути «забезпечено» спеціальним механізмом, який порушував би рівновагу між однаково можливими діями й спрямовував би суб'єкта освітнього процесу до вибору і переваги здоров'язбережувальних дій – регулювання праці і відпочинку, занять фізичною культурою, музикою тощо; цю роль спонукання до них суб'єкта освітнього процесу виконують численні різновиди очікуваного емоційного переживання – радості, захоплення, ентузіазму тощо;

6) функція механізму ухвалення рішення у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану – часто досягнення бажаного не забезпечується інформацією, необхідною для ухвалення рішення, тоді виявляється компенсаторна функція емоцій, яка полягає в заміщенні інформації, якої бракує для ухвалення рішення або винесення судження про щось; емоція, яка виникає при зіткненні з незнайомим об'єктом, у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану має надати йому відповідного забарвлення (подобається цей об'єкт чи ні, поганий він чи гарний), зокрема, у зв'язку з його схожістю з об'єктами, що раніше траплялися; здійснення емоціями санкціонуючої функції може базуватися на захисній функції – емоції страху; ця надзвичайно сильна емоція попереджає суб'єкта освітнього процесу про реальну (або уявну) небезпеку, сприяючи цим найкращому аналізу ситуації, яка виникла, більш ретельному визначенню ймовірності досягнення успіху чи невдачі; страх захищає людину від неприємних наслідків, а можливо, і від загибелі, хоча здоров'язбережувальне і безпечне освітнє середовище в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану таку ймовірність виключає.

7) функція спонукання – питання про те, звідки в спонуканні береться заряд енергії, досить складне і дискусійне, хоча виключати присутність у спонуканні до дії енергії емоцій у здоров'язбережувальному освітньому середовищі не можна;

8) функція оцінювання досягнутих результатів у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти – оцінюючи перебіг і результат здоров'язбережувальної діяльності, емоції дають суб'єктивне забарвлення подій і процесів, що відбувається навколо суб'єктів освітнього процесу та в них; це означає, що на ту саму подію споживачі освітніх послуг у закладі неперервної освіти можуть емоційно реагувати по-різному;

9) функція потреби у здоров'язбережувальному освітньому середовищі – емоції вони можуть поставати в мотиваційному освітньому процесі не лише як

«порадники» або енергетичні підсилювачі спонукань, які виникають у процесі мотивації, а й як самі спонукання, правда, не до дій із задоволення потреби у здоров'ї й розвитку, а як підсилювачі мотиваційного процесу; це відбувається, коли в суб'єктів освітнього процесу виникає потреба в емоційних відчуттях і переживаннях, які забезпечує здоров'язбережувальне і безпечне освітнє середовище в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану, і коли вони усвідомлюють їх як цінність;

10) функція емоції як цінності у здоров'язбережувальному і безпечному освітньому середовищі в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану – означає здійснення емоціями функції спонукання, привабливості здоров'язбережувального явища для учасників освітнього процесу у закладі неперервної освіти; сприяє мобілізації сил організму – радість, наснага, творче піднесення, «окрилення успіхом».

У проведеному нами експерименті на базі Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського важливо було регулювати емоційну сферу учасника освітнього процесу у закладі неперервної освіти. На заняттях викладачі створювали умови зближення емоційних станів споживачів освітніх послуг у закладі неперервної освіти. За необхідності залежно від виду занять викладач регулював емоційний стан споживачів освітніх послуг у закладі неперервної освіти підсилював, чи домагався його послаблення. Важливим було врахування відповідності складності завдань, проєктів інтелектуальному рівню споживачі освітніх послуг у закладі неперервної освіти. Поява у нього функціонального комфорту передбачала задоволення від результатів праці, естетичних, технічних характеристик здоров'язбережувального і безпечного освітнього середовища в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану.

Висновком з нашого дослідження щодо пошуку шляхів регулювання емоційних станів суб'єктів здоров'язбережувального і безпечного освітнього середовища в закладі неперервної освіти в умовах воєнного стану, створення для них функціонального комфорту можуть бути застереження: організаторам освітнього процесу в закладі неперервної освіти слід сприяти нейтралізації деструктивної ролі емоцій у здоров'язбережувальному середовищі; сучасні форми реалізації середовищного і здоров'язбережувального підходів не є абсолютно новими для дидактики неперервної освіти, а причиною їх появи є спроба протиставити іншу позицію домінуючій донедавна моделі навчання, орієнтованій на знання.

Література

1. Гладкова В. І., Лебедик Л. В. Знання про фізичне здоров'я в системі фізичного виховання майбутнього викладача закладу вищої освіти. *Збірник наукових статей магістрів. Факультет товарознавства, торгівлі та маркетингу. Факультет харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу* : у 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2018. Ч. 2. С. 238–243.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
3. Лебедик Л. В. Ефективні здоров'язберігаючі технології позашкільної освіти в умовах війни. *Збірник тез Міжнародного науково-практичного симпозіуму «Освіта, наука та*

- культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія», 23-24 серпня 2022 р. за заг. ред. З. П. Ленів. Львів, 2022. 391с. С. 150–155.
4. Лебедик Л. В. Оцінювання культури вищого навчального закладу через якість здоров'язбережувального середовища. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : зб. статей за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов'янськ, Україна, 23-24 берез. 2017 р.) у 2 т. / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2017. Т. 1. С. 495–500.
 5. Лебедик Л. В. Управління якістю здоров'язбережувального середовища в закладах освіти територіальних громад. *Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти* : матеріали Усеукр. наук.-практ. конф. (24 листоп. 2021 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ФОП Петров В. В., 2021. 455 с. С. 274–280.
 6. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики. *Избранные произведения*. В 3-х т. Т. 3. К. : Рад. шк., 1985. 590 с.
 7. Осадченко Т. Створення здоров'язбережувального середовища початкової школи : практичний порадник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. 234 с.
 8. Стрельников В. Ю. Емоційний складник здоров'язберігаючого навчального середовища. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) / за ред. Г. М. Арзютова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. (56) 15. С. 343–347.
 9. Стрельников В. Ю. Проектування інтерактивних технологій навчання дорослих. *Підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму в умовах сучасних соціально-економічних змін* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.. Україна – Болгарія, 19–28 верес. 2012 р. Черкаси : ПП Чабаненко, 2012. С. 211–217.
 10. Стрельников В. Ю. Формування здоров'язбережувального навчального середовища університету шляхом регулювання емоційних станів його суб'єктів. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : зб. статей за матеріалами IV Міжн. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов'янськ, 23–24 берез. 2017 р.) у 2 т. / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ : ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет, 2017. Т. 1. С. 520–527. URL : https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2018/05_may/17/01/2017_1.pdf
 11. Стрельников В. Ю. Функції емоцій у здоров'язберігаючому навчальному середовищі. *Наукові записки ПОППО*. Вип. 3. Полтава : ПОППО, 2012. С. 30–34.
 12. V. Yu. Strelnikov, L. V. Lebedyk, T. V. Hura, S. I. Sysoieva, S. V. Stankevych, E. V. Shapovalova, O. Ye. Avilova. Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2021. № 11 (2). С. 349–351. URL : <https://www.ujecology.com/articles/leadership-and-social-work-in-the-environmental-management-system.pdf>

Супрун М.О.

доктор пед. наук, професор,
професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету
ім. Михайла Драгоманова



ГАЛИНА СТАНІСЛАВІВНА ПІОНТКІВСЬКА ТА ВІТЧИЗНЯНА ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Моєму Вчителю по факультету і життю присвячую

Ще на самому початку студентського життя ми дізналися про прихід в деканат факультету зовсім молоденької дівчини, то першим нашим наївним сподіванням було те, що і з дисципліною і з розкладом буде зовсім вільно... Всі ці утопії швидко розвіялися... В деканаті нашим методистом стала працювати фахівець, якому під силу було перший в КДПІ імені О.М.Горького скласти розклад, своєчасно поводити всі питання із замінами викладачів, організувати студентів на вирішення різних позааудиторних завдань... Цим фахівцем була Галина Станіславівна Піонтківська. Зрозуміло, що цілком заслужено, вона роботу в деканаті стала поєднувати із викладацькою діяльністю на кафедрі олігофренопедагогіки та психопаталогії. Маючи дві вищі педагогічні освіти – філологічну та дефектологічну, молода колега стала пізнавати тонкощі методики викладання української мови в спеціальній школі. Її творчі починання стала всіляко підтримувати одна із провідних теоретиків в цій науковій царині всього колишнього СРСР Людмила Сергіївна Вавіна.

Дисертаційна робота «Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи» була виконана на одному подиху. Блискуче пройшов передзахист в Інституті дефектології АПН СРСР, але це був вже 1991 рік й політичні реалії не дозволили захистити наукове дослідження... У 1994 році, коли в столичному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова була створена спеціалізована Вчена рада на чолі із професором Є. Ф. Соботович, Галина Станіславівна стала першим здобувачем наукового ступеню кандидата педагогічних наук із дефектології в новітній історії України.

Роботу на кафедрі талановита вчена стала знову поєднувати із роботою в деканаті дефектологічного факультету, але тепер вже на посаді заступника декана. Тодішній декан професор Іван Пантелійович Колесник до останнього подиху був вдячний «нашій Галочці», як ніжно він її називав, за свою впевненість у високій якості виконання всіх завдань, які були під силу лише його надійного помічника і Друга. Невипадково наш ректор, математик зі світовим ім'ям академік Микола Іванович Шкіль постійно наголошував на ролі в розбудові вищої дефектологічної освіти в Україні цих двох неординарних постатей – Івана Пантелійовича та Галини Станіславівни.

Після майже 20-ти річного керування факультетом І.П.Колесник очолив кафедру олігофренопедагогіки й тут протягом всіх 15 років його найближчим помічником була Г. С. Піонтківська. Після сумної звістки про відхід у Вічність нашого Вчителя, ні в колективі кафедри, ні в керівництві факультету не було інших думок стосовно нового керівника колективу.

Саме Галині Станіславівній вдалося гідно продовжити справу свого визначного Попередника. За короткий час їй вдалося організувати колектив на

проходження акредитацій із низки спеціальностей. Спільно із деканом факультету Почесним академіком НАПН України, професором М. К. Шеремет, та її заступником професором С. В. Федоренко кафедра пройшла низку перевірок МОН України. А чого лише вартує створення вченою власної наукової школи. За її наукового керівництва блискуче захистили дисертаційні дослідження С. І. Геращенко, Є. О. Кузьмінська, Н. В. Бондар, які тепер є знаними доцентами, авторитетними фахівцями в галузі спеціальної педагогіки.

За допомогою свого багаторічного помічника – секретаря кафедри, знаного науковця доцента Лілії Олексіївни Ханзерук, на високому рівні налагоджена система науково-методичної роботи. Насамперед, це стосується роботи із аспірантами кафедри. Свідченням чого є постійне зростання конкурсу до аспірантури нашої кафедри.

Особливо-значимим для себе напрямом своєї роботи наш лідер вбачає виховання студентів. Саме тому всі питання роботи кураторів вона постійно тримає в полі зору й узгоджує із заступником декана доцентом Л. Г. Чепурною. Здобутки кураторів груп доцентів Н. П. Кравець та І. М. Матющенко є і її власними.

Роботою із науковою молоддю Галина Станіславівна опікується особливо. Спільно із відповідальною за студентську науку на кафедрі та на факультеті доцентом І. М. Омелянович, та заступником декана А. В. Афузовою, була проведена низка наукових заходів. Системна праця із підготовки майбутніх науковців дозволила студентам кафедри стати переможцями як міжнародних так всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт.

Бережно ставлячись до пам'яті наших славних попередників – педагогів кафедри різних років Іван Пантелійович та Галина Станіславівна організували колектив на підготовку двох випусків унікального видання «Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти: навчальний посібник» / за редакцією І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. (– К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014). Вже після смерті І. П. Колесника було підготовлене третє видання, присвячене його пам'яті. Присвячена професору була й унікальна робота: «Хрестоматія зі спеціальної педагогіки» Частина 1. Зараз триває робота над другою частиною хрестоматії [1-10].

Як колишній керівник різних науково-педагогічних підрозділів, я хочу зазначити, що Галині Станіславівні особливо вдалося налагодити співпрацю із такою особливою науково-педагогічною спільнотою як професорська корпорація. Я впевнений, що мої шановні колеги-професори: Віктор Миколайович Синьов, Сергій Юрійович Путров, Діна Іванівна Шульженко приєднуються до моїх слів Вдячності.

Особливо хочу подякувати від всього колективу Нашій Галині Станіславівній за її людяність в час, коли в наш спільний Вітчизняний дім прийшла війна... Саме Виваженість, Толерантність, Мудрість нашого Керівника-лідера дозволила нам зберегти наш педагогічний осередок й бачити перспективи його розвитку.

Література

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Супрун М. О. Ювілей академіка Синьова Віктора Миколайовича (до 80-річчя від дня народження) Вісник пенітенціанної асоціації України, 2020. – №1. – С. 143–150.
2. Гладченко І. В., Супрун М. О. До 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника. Особлива дитина: навчання і виховання, №1, 2017. – С. 87-88.
3. Гладченко І. В., Супрун М. О. Учитель учителів. Пам'яті колеги. Дефектолог, 2017. №11 (131). С. – 25-26.
4. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів (до 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника). Корекційна педагогіка, 2017. - №1. – С. 26-28
5. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: - Вип. 9. ІСП НАПН України, 2018. – С.17-21.
6. Колесник І.П. Супрун М. О. Нарис життя і науково-педагогічної діяльності М. З. Кота (до 75-річчя від дня народження) Корекційна педагогіка, 2017. - №1. – С. 25-26.
7. Кочерга Ф.Г. Супрун М. О. Школа для аутичних дітей Будьмо здорові, 1997, № 6. – С. 40–43.
8. Супрун Д. М., Супрун М. О. Академік В.М Синьов і сучасна психолого-педагогічна наука (до 80-річчя із дня народження) Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України – 2019. 283-296.
9. Супрун М.О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с.
10. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. – P. 323-333

Супрун Дар'я Миколаївна
доктор пед. наук, професор,
професор кафедри спеціальної психології та медицини
Українського державного університету
ім. Михайла Драгоманова
Супрун Микола Олексійович
доктор пед. наук, професор,
професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету
ім. Михайла Драгоманова

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПОЗАШКІЛЬНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ІЗ УЧНЯМИ РІЗНИХ ТИПІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА ЧАСУ.

При позиціонуванні ментально-філософського бачення сутності складних соціальних процесів з врахуванням запитів життя, що полягає в розумінні істинних пріоритетів розвитку суспільства загалом й держави, зокрема, пріоритетності набуває виховання Людини-особистості, яка консолідує істинні цінності: Життя, Свобода, Гідність, Справедливість, Щастя, Добро, Любов, Здоров'я, Професіоналізм.... Про рівень розвитку цивілізованості суспільства, насамперед, можна стверджувати з позицій його ставлення до найменш незахищених верств громадян, серед яких діти із особливими освітніми потребами займають домінуюче місце. Одним із

провідних чинників забезпечення успіху в соціалізації дитини із особливостями психофізичного розвитку є особистість компетентного фахівця-психолога в галузі спеціальної освіти.

Розглядаючи спеціальну психологію як інтегровану галузь філософських, біолого-медичних й психологічних знань про природу пізнання внутрішнього світу людини, яка є відмінною від основної людської спільноти, вбачаємо, що саме в особистості дефектолога сфокусований позитивний результат всебічного спектру корекційно-виховної роботи спеціального психолога. Сучасний фахівець у сфері корекційної освіти – це вчитель і психолог, вихований на кращих традиціях вітчизняної й світової дефектологічної думки. Спеціаліст зазначеної людинознавчої сфери має бути одночасно і носієм варіативності теоретичних та практичних знань та вмінь, і мати високий рівень емпатії до іншої людини, сформований високий рівень прогностичних та рефлексивних вмінь, оскільки без здатності передбачати результати своєї діяльності психолог із майстра-фахівця поступово перейде на рівень посереднього ремісника, що є недопустимим в розрізі вступу України до світового співтовариства, де першочергового значення набуває якісна підготовка конкурентоспроможних спеціалістів-психологів із належним рівнем знань, що є нагальною потребою у наш час.

Соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки психологів зокрема. Рівень підготовленості випускника повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Це вбачається можливим, передусім, завдяки здійсненню прориву в освіті, а потім і в суспільстві в цілому.

В умовах зміни системи соціальних та духовних цінностей, економічної кризи в країні першочергового значення набуває якісна професійна підготовка психологів, оскільки саме психологічне вчення, що забезпечує стабільність, стійкість, виваженість тощо, стає нагальною потребою у час сучасних наукових технологій у всіх аспектах розвитку цивілізованого суспільства. Керуючись означеними методологічними підходами ми всіляко прагнемо орієнтувати майбутнього фахівця-психолога на вивчення психологічної науки з позицій духовного пізнання людської природи. Саме таким чином психологія стане дійсно наукою про Душу, а не лише про психіку людини.

Нова концепція професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти вимагає нової орієнтації цілей, принципів, змісту, методик викладання, оцінювання набутих знань відповідно до визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця типових завдань та вмінь їх застосування у практичній діяльності. Отже, актуальності набуває взаємопроникнення знань з методики і теорії та їхнього практичного застосування.

Однією зі значних проблем сучасної освіти є виявлення стратегій професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Сучасна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти – це цілісний процес, система, яка складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію. Кожен етап зазначеної підготовки має свою специфіку. Ця специфіка проявляється в теоретичному і психологічному планах. У першому – матеріал змінюється за структурою, складністю змісту. Щодо другого – передбачається розвиток мотиваційних компонентів діяльності, вдосконалення процесів і операцій мислення, формування професійних інтересів. Теоретична і системна професійна підготовка психологів визначає зміст та ефективність їх діяльності. Теорія представляє собою модель або пояснення, яке психологи застосовують в якості стратегії для побудови гіпотези щодо характеру проблеми та шляхів її можливого вирішення. Слід враховувати три ключові моменти: виявлення співвідношень різних підходів, їх місця і ролі у вирішенні проблеми; встановлення характеру взаємозв'язку, способів включення результатів однієї теорії в іншу; суміщення категоріальних апаратів. Резервом вдосконалення професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, здатних володіти сучасними методиками, здійснювати професійну координацію та інтеграцію діяльності, моніторинг ефективності процесу її застосування, є зближення цінностей традиційної академічної та практичної спрямованості змісту професійної освіти з метою досягнення єдності теоретичної і практичної готовності вирішувати професійні завдання.

Доцільною і методично виправданою є професійно-спрямована підготовка психологів в галузі спеціальної освіти, кінцева мета якої відповідає окресленим уявленням студента про майбутню професійну діяльність (предметність діяльності), стимулює відповідними заходами потребу у отриманні знань (вмотивованість діяльності), призводить у співзвуччя навчальну діяльність з особистою метою (цілеспрямованість діяльності), а також сприяє актуальному усвідомленню необхідності професійного навчання як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентноспроможною та успішною людиною (усвідомленість діяльності). Означений розвиток відбувається за наступних психологічних умов: подолання психологічних захистів та бар'єрів, зменшення симптомів тривожності; формування системи знань, умінь, навичок як базису для розвитку професійної мотивації; сприяння самоактуалізації як основній передумові розвитку зазначеної мотивації.

Запорукою загального й професійного зростання молодого спеціаліста є виважене залучення до різних сфер його самовиховання засобом формування належного рівня компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, а саме: Професійно-мотиваційного (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування); Когнітивно-компетентнісного (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням); Операційно-діяльнісного (готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь; сформованість змістово-процесуальних умінь; сформованість прогностичних

умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань); Результативно-рефлексивного (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності) [2].

Тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу особистості. Все більшого значення для людини, яка ставить нові життєві цілі та здатна їх досягати, усвідомлювати та відстоювати свою індивідуальність, набуває проблема самовиховання та самоздійснення. Такий суспільний запит висунув перед освітньою системою питання про стимулювання саморозвитку особистості, що знайшло відображення в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). Саморозвиток й особистісне становлення мають стати життєвими орієнтирами для самої людини – освіта повинна уможливити забезпечення даних процесів і скористатися наданими ресурсами може лише сама людина. Саме тому в сучасній психолого-педагогічній науці загострюється інтерес до суб'єктності людини; відбувається перегляд, переосмислення впливових факторів її розвитку, саморозвитку, що призведе у перспективі до самоздійснення.

Отже, професійна підготовка, зорієнтована на самовдосконалення, спричинить поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: самовиховання як цілеспрямованої активної діяльності, що направлена на формування і вдосконалення позитивних і усунення негативних якостей, та самоосвіти як цілеспрямованого процесу стосовно розширення і поглиблення знань, удосконалення та набуття відповідних навичок та умінь. Саме такий концептуально-методологічний підхід до здійснення психолого-педагогічної професійної підготовки уможливить максимальне наближення до гармонійного розвитку особистості, що є запорукою самовдосконалення й обов'язковою передумовою професійного самоздійснення на конкурентоспроможному рівні відносно вимог сьогодення.

Психолого-педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента. Вирішення означеної проблеми значною мірою обумовлене наявністю у майбутніх психологів внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення особистісних якостей, а відповідно, потреби у самовдосконаленні. Важливим є виявлення, корекція та формування уявлень студентів щодо особистісного та професійного саморозвитку з метою здійснення ними свідомого цілепокладання й самопроектування. Феномени самовиховання й саморозвитку – це обов'язково внутрішні, мотиваційні процеси, спрямовані на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення через свідому постановку та виконання професійних завдань вищого рівня складності [1].

Перспективність дослідження зумовлена постійним прискоренням науково-технічного прогресу та характерними для сучасного етапу розвитку світового суспільства швидкими економічними, соціальними та духовними перетвореннями. Подібні дослідження мають допомогти створити для

особистості фахівця стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації в галузі спеціальної освіти саме у формі професійного самоздійснення, що розуміється як одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення і характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, колегами з даної та з суміжних і дотичних галузей.

Розкриємо сучасні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, а саме: трансформацію професійної підготовки спеціальних психологів в контексті інтернаціоналізації вищої освіти; компетентнісний підхід як організаційний механізм модернізації професійної підготовки; креативно-інтелектуальний підхід як передумову професійного та особистісного становлення психолога в галузі спеціальної освіти; раціональне поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду на царині психологічної освіти із новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти зазначеного профілю.

Сучасна професійно-спрямована підготовка психологів в галузі спеціальної освіти – це цілісний процес, система, яка складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію. Кожен етап навчання має свою специфіку. Ця специфіка проявляється в методологічному та психологічному планах. У першому – матеріал змінюється за структурою, складністю змісту. Щодо другого – передбачається розвиток компонентів професійно-спрямованої діяльності, вдосконалення процесів і операцій мислення, формування професійних інтересів. Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійно-спрямованої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі.

Література

1. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д.М. Супрун. – К., 2016. – 250 с.
2. Супрун Д. М. Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти (Тренінг): Методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д.М. Супрун. – К., 2017. – 86 с.
3. Синьов В. М. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, вип. XX, ч.І Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 7–26.
4. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. – К. : МП «Леся», 2000. – 140 с.

Таранченко О.М.,

доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник

Інституту спеціальної педагогіки та психології
ім. М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНА ДІЄЗДАТНІСТЬ УЧНІВ З ООП ЯК ОСНОВА ДЛЯ СОЦІОНАВЧАЛЬНОГО ІНТЕГРУВАННЯ

Головна мета освіти дітей з особливими потребами – їхнє залучення в усі сфери життєдіяльності незважаючи на будь-які їхні відмінності. Інклюзивне навчання передбачає окрім якісного академічного поступу, насамперед соціальний розвиток учнів. Аби забезпечити набуття учнями з ООП міжособистісної компетентності та їхнє повноцінне соціальне інтегрування, необхідно формувати у дітей соціальну дієздатність, так само системно і послідовно, як і базові академічні знання, вміння, навички, компетенції. Це потребує колективних зусиль і тривалої планомірної роботи цілої команди, до якої входять насамперед педагоги, учні та їхні батьки.

Сподівання, що безпосереднє фізичне перебування дитини з ООП в інклюзивному класі спонтанно приведе до взаємодії між учнями, до її прийняття колективом та соціального залучення – малоймовірні. Здебільшого так не стається. Здатність дітей з ООП до соціального та академічного навчання зазвичай достатньо ускладнена, а швидкість і характер сприйняття нової інформації видозмінені. Ця соціально-педагогічна проблема зумовлена специфікою життєдіяльності таких дітей, а часом і їхньою середовищною ізоляцією. Вони не завжди спроможні якісно засвоїти новий матеріал/нову інформацію та використовувати це у щоденному житті, а також сформувати необхідні соціальні вміння й навички взаємодії з колективом загальноосвітнього закладу. Учні з ООП рідше взаємодіють з однолітками, а коли такі контакти відбуваються, то здебільшого з негативним відтінком; їх не завжди приймають у середовищі нормотипових ровесників; водночас, перебування в середовищі однолітків не гарантує, що діти з ООП перейматимуть їхню позитивну поведінку тощо.

У дітей з ООП зазвичай спостерігаються порушені комунікативні зв'язки, а відтак виявляється соціально-комунікативна недостатність. Подолати нездатність до взаємодії без спеціально організованого навчально-виховного середовища практично неможливо. Тож, необхідно забезпечити специфічні механізми для соціального інтегрування дитини з ООП в інклюзивному класі, де вона усвідомлюватиме та прийматиме усталені ціннісно-нормативні установки колективу. Такі ж умови необхідно створювати й у спеціальних загальноосвітніх закладах. Для кращого інтегрування учнів з ООП в загальноосвітньому закладі необхідно запроваджувати комплексні заходи (в соціальному, психологічному, педагогічному, особистісно-комунікативному планах). Тож, педагоги мають бути достатньо добре підготовлені до системної роботи в цьому напрямі упродовж усього періоду перебування дитини в загальноосвітньому закладі.

Розглядаючи соціальне інтегрування/залучення як процес поступового входження дитини в існуюче соціальне середовище, що супроводжується виробленням певних норм поведінки та засвоєння соціальних ролей, усталених у цьому соціумі, логічно пов'язати інклюзію (як в освіті, так і в ширшому розумінні) з якісним засвоєнням дитиною з ООП інноваційних для неї поведінкових стратегій і тактик. В цьому контексті – соціальне інтегрування є ключовим концептом інклюзивної освіти.

У світовій науковій спільноті вже тривалий час активно розвивається *концепція соціальної дієздатності*, яка наразі активно використовується і в інклюзії (з основоположною гіпотезою: в досягненні життєвих успіхів людини вона сама відіграє вирішальну роль). Концепція сформувалася під впливом соціокультурних і біхевіористських теорій соціального розвитку (Бандура (Bandura), 1986; Шанк (Schunk), 1987) та ін. Зокрема, ключовими в ній вважаються такі положення: уявлення про прийнятну поведінку змінюється залежно від культури, ситуації, статі особи та вікової групи; іноді індивіди поведуться певним чином, оскільки отримують відповідне підкріплення; соціальна дієздатність людини значною мірою визначається тим, як вона обробляє інформацію, на якому етапі розвитку перебуває, і від того, яким чином у неї сформувалися уявлення стосовно поведінки загалом; поводитися так чи інакше людину спонукає її уявлення про успіх чи невдачу, а також прагнення задовольнити свої базові потреби.

З концепції висновується, що соціально дієздатні особи: ставлять перед собою певні цілі, продумують свої дії, оцінюють їх, регулюють власні думки та емоції, виявляють таку поведінку, що веде до позитивних результатів, намагаються уникати дій, що призводять до негативних наслідків. *Соціальну дієздатність* можна вважати глобальним конструктом у багатомірному процесі соціального інтегрування/залучення. Вона складається зі значної кількості інтерактивних елементів (які все ще активно вивчаються дослідниками). Серед *ключових елементів соціальної дієздатності* наразі виокремлюють такі: *соціальні навички* (зокрема, специфічні навички поведінки, що уможливають належне функціонування людини в соціумі); *комунікація та прийняття ролі* (як от способи вираження власних думок і почуттів та здатність розуміти ідеї й почуття інших людей); *соціальні контексти* (зокрема, ситуації специфічного й загального характеру, в яких проявляється соціальна поведінка); *соціальне пізнання* (до прикладу, як індивіди думають про себе та інших, наскільки добре вони ухвалюють рішення та вирішують проблеми соціального характеру); *соціальні цілі* (йдеться про низку бажаних результатів, яких передбачається досягти через соціальну поведінку, шляхом налагодження дружніх стосунків, гри з іншими, приєднання до певної групи та уникнення конфлікту тощо); *когнітивно-афективні якості* (соціальна дієздатність залежить від думки дітей про себе і про те, наскільки вони можуть контролювати власне оточення; найважливішими афективними якостями в структурі соціальної дієздатності є локус контролю, набута безпорадність та Я-концепція).

У багатьох дітей з ООП спостерігаються труднощі в одному чи кількох із зазначених аспектів, що призводить до суттєвого обмеження їхньої соціальної

дієздатності та гальмуванням соціального залучення. Згодом можуть виникнути глобальніші проблеми (надзвичайно низька академічна успішність, підліткова злочинність, труднощі пристосування до життя, можливі суїцидальні наміри, вживання алкоголю та інших речовин тощо). Труднощі у сфері соціальної дієздатності мають характерні ознаки, які педагоги та команда супроводу дитини з ООП мають вчасно виявляти, аби вжити необхідних заходів.

Обмежена соціальна дієздатність дитини з ООП може пояснюватися багатьма чинниками. Тому для обґрунтованого оцінювання її складових потрібно застосовувати вивірені діагностичні інструменти. Для цього шкільний психолог та фахівці ІРЦ мають у своєму інструментальному кейсі чимало соціометричних методик, рейтингів, спеціальних рольових ігор для різного віку, які передбачають моделювання поведінки в різних ситуаціях тощо. Чимало з них потребують спеціальних знань та відповідних навичок, тож слід долучити до оцінювання/спостереження шкільного психолога чи фахівців ІРЦ. Водночас, це можуть бути і безпосередні спостереження в природних для дитини ситуаціях, які можуть провести педагог та асистент вчителя. Спостереження за поведінкою будуть точнішими, коли їх проводить не одна особа, а кілька різних педагогів/психологів, в різних умовах. Ці спостереження мають передувати формулюванню будь-яких суджень стосовно дитини та її стану. Будь-яку поведінку слід розглядати як явище, що проявляється більшою чи меншою мірою. Наприклад, позначки у процесі спостереження виставляють за неперервною шкалою від «незначного» до «важкого» ступеня або в діапазоні між показниками «спостерігається завжди» до «не спостерігається ніколи». Також оцінювання компонентів соціальної дієздатності має бути інтерактивним. Слід обов'язково аналізувати зв'язок між чинниками різного типу: *афективними* (Я-концепція), *поведінковими* (навички соціального функціонування), *когнітивними* (навички вирішення проблем).

На перших етапах, коли у педагога чи батьків виникають занепокоєння щодо неуспішності соціального залучення дитини в загальноосвітньому закладі, вчитель може самостійно розпочати спостереження за різними компонентами соціальної дієздатності (попередньо проконсультувавшись зі шкільним психологом чи фахівцями ІРЦ). Наприклад, цей алгоритм може виглядати таким чином: 1. Педагога турбує, що один з учнів не в змозі інтегруватися в колектив учнів класу. 2. Учитель починає спостерігати за учнем в різних соціальних контекстах (на уроці; під час гри; під час обіду; на перерві; на шкільному подвір'ї та ін.). 3. Намагається визначити причину - чи труднощі зумовлені дефіцитом соціальних навичок чи складністю їх застосування. 4. Намагається виявити відмінності у поведінці учня в певному соціальному контексті /чи з конкретною групою дітей. 5. Визначає, наскільки сама дитини зацікавлена в тому, щоб долучитися до певної групи однолітків (чи це є її особистою ціллю). 6. Аналізує стиль спілкування учня у процесі соціальної взаємодії та з'ясовує, як він оцінює свою здатність приєднатися до групи однокласників. 7. Зібравши та вивчивши цю інформацію, вчитель може доволі точно визначити специфічні соціальні потреби учня та розробити відповідну

програму заходів. Такий алгоритм є доволі надійним способом оцінити соціальну дієздатність дитини з ООП.

Після всебічного вивчення, команда супроводу спільно з батьками переходить до розроблення та впровадження належної програми втручання та низки заходів з формування і розвитку окремих компонентів соціальної дієздатності. Умовно можна окреслити кілька етапів спільної діяльності команди супроводу щодо розвитку соціальної дієздатності:

I етап: з'ясовують та уточнюють соціальні потреби учня.

II етап: формулюють довготермінові цілі та далі конкретизують їх у завданнях, розрахованих на коротші проміжки часу.

III етап: визначають відповідальних осіб за втілення окремих аспектів програми втручання; вивчають потребу в залученні інших фахівців; добирають методики навчання; матеріали, а також вирішують, чи потрібно адаптувати (модифікувати) середовище, загальну організацію навчального процесу чи матеріали.

IV етап: погоджують методику постійного зворотного зв'язку, щоб мати змогу обговорювати (оцінювати) ефективність програми, тобто наскільки вона допомагає задовольняти соціальні потреби учня.

Зважаючи на те, що соціальне інтегрування складає важливу передумову успішного опанування учнями з ООП академічної компоненти (на максимально можливому для кожного рівні), педагогам та батькам не слід очікувати бажаних академічних результатів без сформованості на належному рівні соціальної дієздатності дітей. Насамперед потрібно цілеспрямовано формувати окремі компоненти соціальної дієздатності, скеровувати учнів у визначенні адекватних соціальних цілей, заохочувати активно втілювати їх у життя і, водночас, дбати про створення безпечної та сприятливої атмосфери у навчальному закладі, що є однією з головних передумов соціального розвитку, а в подальшому соціального інтегрування. Від стану розвитку соціальної дієздатності безпосередньо залежить чи буде успішним інтегрування дитини з ООП у шкільний період, а також наскільки щасливо складеться її подальше доросле життя.

Література

1. Gresham, F., & MacMillan, L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377–420.
2. Kalyanpur M., Harry B. (1999) *Culture inspecial education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore.
3. Воронцова Т. В. Вчимося жити разом: Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа) / Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та ін./ – К.: Видавництво «Алатон», 2016. – 232 с.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: Практ.посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]. Пер.з англ. – К.: - СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с
5. Лупарт Дж. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: Наук.-метод.посіб. /А.А, Колупаєва, Л.О.Савчук., К: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). - С.215
6. Федоренко О. Теоретико-методичні основи педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – № 2(78). – 2016. – С. 50 – 58.

Тельна О. А.

Канд. пед. наук, доцент

Доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабне військове вторгнення армії РФ в Україну 24-го лютого 2022-го року поставило під удар систему вітчизняної освіти, унеможлививши навчання для декількох мільйонів українських дітей і підлітків. Руйнування та пошкодження будівель закладів освіти, бібліотек, палаців культури, центрів дитячої та юнацької творчості, спортивних і розважальних установ у 10-и областях залишило половину дитячого населення країни не лише без можливості навчатись, а й без ресурсів для повноцінної рекреації, фізичного та творчого розвитку. Змушені впродовж багатьох годин перебувати в обмеженому і часто позбавленому комфортного облаштування просторі укриттів або вивезені до інших країн діти опинились у стресових умовах неочікуваної реальності, нової для себе соціальної ситуації, сповненої тривожності, невідомості, багатьох загроз як безпосередньо їхньому життю та здоров'ю, так і психоемоційному стану.

У цьому контексті першочергового значення набуло питання організації системного навчання та дозвілля дітей у мінімалістичних умовах охопленої війною країни, коли професійна гнучкість психолого-педагогічних працівників і готовність до роботи в постійно змінюваній ситуації виходить на перший план і часто визначає успішність усього навчально-виховного процесу. Тому в підготовці майбутніх фахівців системи освіти необхідно особливу увагу приділяти якості викладання навчальних дисциплін, пов'язаних із організацією інклюзивного освітнього середовища, котре гарантовано створюватиме комфортні умови для фізичного перебування, навчання, виховання, соціалізації та рекреації усіх дітей незалежно від їхніх гендерних, психофізичних, національних, релігійних та інших відмінностей, але з особливою увагою до дітей із порушеннями психофізичного розвитку, котрі в часи війни потребують додаткового психолого-педагогічного супроводу [2].

Метою викладання навчальної дисципліни «Основи інклюзивного навчання» для майбутніх психолого-педагогічних працівників у період воєнного стану має бути формування у здобувачів освіти комплексу загальнокультурних і суто фахових компетентностей, необхідних для ефективної діяльності з організації інклюзивної освіти дітей різних вікових груп та створення інклюзивного освітнього середовища в умовах малопрогнозованості та непередбачуваності навчально-виховного процесу.

Завданнями освітнього компоненту, відповідно, є:

1. розвинути професійний світогляд і наукові уявлення про сутність інклюзивної освіти на основі аналізу провідних концептуально-методологічних підходів до визначення понять «інклюзивне навчання» та «інклюзивне виховання»;
2. сформулювати уявлення про загальні тенденції розвитку інклюзивної освіти у світі та в Україні;
3. виробити практичні навички й уміння визначати зміст, методи та оптимальні структурно-організаційні форми здійснення професійної діяльності у закладах освіти з інклюзивною формою навчання;
4. виробити навички командної роботи з навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного закладу освіти;
5. сформулювати мотиваційно-компетентнісний підхід у вирішенні проблем створення інклюзивного освітнього середовища;
6. забезпечити досконале володіння стратегіями взаємодії з дітьми та дорослими різних вікових, гендерних, національних, психофізичних, соціокультурних груп;
7. виробити усвідомлення необхідності безперервного зростання власної психолого-педагогічної майстерності.

За результатами вивчення навчальної дисципліни здобувачі освіти мусять знати:

- основний зміст, структуру, напрями, специфіку діяльності психолого-педагогічного працівника з організації та впровадження освітньої інклюзії в період воєнного стану;
- науково обґрунтовані методи і сучасні технології організації власної професійної діяльності в умовах інклюзивного закладу освіти (в очній, та дистанційній формах);
- особливості фахової взаємодії психолого-педагогічного працівника зі спеціалістами інших служб систем інклюзивної освіти, соціального захисту й охорони здоров'я;
- етичні норми спілкування з представниками різних вікових, гендерних, національно-релігійних, соціокультурних груп, у тому числі, з особами, котрі мають ООП або атиповий психофізичний розвиток;

Окрім того, по завершенні вивчення навчальної дисципліни здобувачі освіти мусять уміти:

використовувати теоретичні знання та практичні уміння, отримані під час вивчення різних навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, для практичної роботи з організації психолого-педагогічного супроводу учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти;

- застосовувати в практичній діяльності ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей із ООП;

- складати програму діяльності всіх учасників освітнього процесу з проектування та створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної, шкільної, позашкільної та професійно-технічної освіти;

- опрацьовувати чинні вітчизняні та міжнародні нормативно-правові джерела й оформлювати документацію, що регламентує діяльність психолого-педагогічного працівника в системі інклюзивної освіти;

- надавати консультативну допомогу родинам дітей із особливими потребами та психофізичними порушеннями щодо оптимізації їх виховання, навчання й забезпечення належного рівня життєдіяльності.

Також, згідно зі стандартом спеціальної освіти, здобувачі освіти мають оволодіти низкою основних загальних і фахових компетентностей:

1. Загальні компетентності:

- ЗК-1. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні
- ЗК-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.
- ЗК-3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
- ЗК-4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
- ЗК-5. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- ЗК-6. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.
- ЗК-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.
- ЗК-8. Здатність працювати в команді.
- ЗК-9. Здатність до міжособистісної взаємодії.
- ЗК-10. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів) [1].

2. Спеціальні (фахові) компетентності:

- СК-1. Усвідомлення сучасних концепцій і теорій функціонування, обмеження життєдіяльності, розвитку, навчання, виховання та соціалізації осіб із ООП.
- СК-2. Здатність до аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду становлення і розвитку спеціальної та інклюзивної освіти.
- СК-3. Здатність застосовувати психолого-педагогічні, медико-біологічні, лінгвістичні знання у сфері професійної діяльності.
- СК-4. Здатність планувати й організовувати освітньо- корекційну роботу з урахуванням структури та особливостей порушення (інтелекту, мовлення, слуху, зору, опорно-рухових функцій тощо), актуального стану та потенційних можливостей осіб із ООП.
- СК-6. Здатність працювати в команді, здійснювати комплексний корекційно-педагогічний, психологічний та соціальний супровід дітей із

ООП, у тому числі з інвалідністю в різних типах закладів.

- СК-7. Здатність дотримуватися вимог до організації корекційно-розвивального освітнього середовища.
- СК-11. Здатність дотримуватися основних принципів, правил, прийомів і форм суб'єкт-суб'єктної комунікації.
- СК-12. Здатність організовувати дитячий колектив, створювати в ньому рівноправний клімат і комфортні умови для особистісного розвитку вихованців і їхньої соціальної інтеграції.
- СК-13. Здатність будувати гармонійні відносини з особами з психофізичними порушеннями, їхніми сім'ями та учасниками спільнот без упередженого ставлення до індивідуальних потреб.
- СК-14. Здатність до роботи зі спільнотою - на місцевому, регіональному, національному, європейському і більш широкому глобальному рівнях з метою формування толерантного, гуманного ставлення до осіб з ООП, розвитку здатності до рефлексії, включно зі спроможністю обмірковувати власні й інші системи цінностей.
- СК-15. Здатність аргументовано відстоювати власні професійні переконання, дотримуватись їх у фаховій діяльності.
- СК-16. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку [1].

Визначені стандартом вищої освіти нормативні результати навчання бакалаврів також вимагають від здобувачів спеціальної освіти:

- РН1. Знати сучасні теоретичні основи спеціальної освіти відповідно до спеціалізації, застосовувати методи теоретичного й експериментального дослідження у професійній діяльності, релевантні статистичні методи обробки отриманої інформації, узагальнювати результати дослідження.
- РН2. Здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування конкретних задач спеціальної та інклюзивної освіти.
- РН3. Розуміти закономірності й особливості розвитку та функціонування, обмеження життєдіяльності у контексті професійних завдань.
- РН5. Розуміти принципи, методи, форми та сутність організації освітньо-корекційного процесу в різних типах закладів.
- РН7. Вільно спілкуватися державною та іноземною мовами у професійному середовищі, володіти фаховою термінологією та професійним дискурсом.
- РН9. Мати навички комплектування й організації діяльності спеціальних закладів освіти, спеціальних груп у закладах дошкільної освіти, спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти тощо.
- РН10. Здійснювати спостереження за дітьми з психофізичними порушеннями (інтелекту, мовлення, зору, слуху, опорно-рухових функцій тощо), реалізовувати корекційно-педагогічну роботу з урахуванням їхніх психофізичних, вікових особливостей, індивідуальних освітніх потреб, можливостей і здібностей.

- РН11. Застосовувати у професійній діяльності знання про методики, технології, форми і засоби реабілітації та корекційно-розвивального навчання дітей з ООП.
- РН12. Аргументувати, планувати та надавати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомогу) відповідно до рівня розвитку і функціонування, обмеження життєдіяльності дитини з ООП.
- РН15. Застосовувати у професійній діяльності сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні системи та програмні продукти; бібліотечні ресурси та технології, зокрема електронні; спеціальну апаратуру й інструменти.
- РН16. Ухвалювати обґрунтовані рішення з урахуванням цілей, ресурсних і законодавчих обмежень, ціннісних орієнтирів.
- РН17. Мати навички самостійного навчання та пошуку необхідної інформації [1].

Отже, бачимо, що в умовах воєнного стану фахова підготовка кваліфікованих психолого-педагогічних працівників, готових до ефективної діяльності зі створення інклюзивного освітнього середовища набуває особливої актуальності, адже категорія дітей із ООП постійно збільшується, і це вимагає від держави залучення додаткових ресурсів, спрямованих на забезпечення гнучкого толерантного ставлення до індивідуальних особливостей усіх учасників освітнього процесу, зумовлюючи необхідність дотримання вимог стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 під час навчання не лише майбутніх спеціальних педагогів, а й усіх психолого-педагогічних працівників.

Література

1. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2020 р. № 799. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>
2. Чеботарьова О. В. *Навчання, допомога та підтримка дітей з особливими потребами як важливі гуманістичні напрями освіти в умовах кризових викликів. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VIII Міжнар. Наук.-практ. Конф. (23 листопада 2022 року, м. Суми). - Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 86-89.*

Терехова І. Ю.

вчитель розвитку слухозоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови
 Комунальний заклад
 «Харківська спеціальна школа №5»
 Харківської обласної ради

**ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ
 НА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ
 З РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЯ**

ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ

Сьогодні навчання всіх дітей, у тому числі дітей з особливостями розвитку, відбувається у незвичних для нас умовах. Це виклик для учнів, батьків, вчителів. У непрості часи війни діти так само, як і дорослі, переживають стрес і тривогу. Їх відчуття підсилені тим, що вони не завжди розуміють, що відбувається.

Здобувачі освіти нашого закладу, як і більшість учнів закладів освіти України, навчаються за дистанційною формою. Це не нова форма навчання для нас, ми вже проходили складний, тернистий шлях під час введення карантину. Тому в кожного з педагогів є свої напрацьовані форми та методи проведення занять та уроків через різні платформи та соціальні месенджери.

На мою думку, в нинішніх умовах ми повинні перемістити фокус уваги з академічних успіхів, успіхів саме у навчанні, на підтримку і нормалізацію психічного стану учнів. Зараз це виходить на перший план. Ми всі можемо і повинні долучитись до цього в рамках викладання кожного предмету.

Демонстрація власного спокою та врівноваженості – це найбільш простий спосіб допомогти заспокоїтись нашим дітям.

Заняття з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови (далі РСС та ФВ) проходить, в основному, індивідуально з кожним учнем. Тому саме вчитель-дефектолог має змогу дати дітям можливість висловитись. На початку кожного заняття варто проводити розмовні п'ятихвилинки не за програмовим матеріалом, а спонукати дитину розповісти про свій настрій, розказати про свої справи. Коли людина називає (проговорює) свої емоції, у неї змінюється активність у відділах головного мозку і таким чином знижується тривожність. На індивідуальних заняттях з РСС та ФВ педагог може дозволити учням говорити про свій сум чи злість, але обов'язково повинен спрямувати їхню увагу на маленькі перемоги, сильні сторони, гарні новини. У кожному дні можна знайти щось позитивне! В арсеналі вчителя-дефектолога повинно бути багато тем для розмов, які зможуть переключити емоції дітей.

Нинішня ситуація позначилась на поведінці учнів, на їх здатності засвоювати матеріал. Стрес міг вплинути на увагу, пам'ять, на здатність зосереджуватись. Деякі діти можуть демонструвати поведінку, яка притаманна меншим за віком учням. До цього потрібно поставитись терпимо та з розумінням. Не можна докоряти дітям.

А ще дітям потрібні мозок і здатність вчитись, запам'ятовувати і аналізувати. Тож вкрай важливо задіяти цю функцію. На кожному індивідуальному занятті хоча б щось одне вивчити і запам'ятати: звук, склад, слово, речення, артикуляційну вправу, вправу на дихання, якусь інструкцію чи іншу корисну інформацію. Важливо не просто подивитись, прочитати або зробити, а саме вивчити!

Під час проведення занять з РСС та ФВ намагаюся жартувати з учнями, посміхатись до них, викликати посмішку у відповідь. Гумор має терапевтичну дію. У нагоді стануть смішні історії, питання на кмітливість.

У сучасному суспільстві життя й здоров'я людини визначаються як найвищі людські цінності. Батьків і вчителів сьогодні надзвичайно хвилює питання допомогти дітям бути здоровими, сильними, витривалими, особливо в період воєнного стану.

Головне завдання педагогів спеціального навчального закладу полягає в тому, щоб сформувати в учнів свідоме ставлення до власного здоров'я.

Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я школярів України є винятково актуальною проблемою сьогодення.

На індивідуальних заняттях з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови треба:

- формувати мотивацію на досягнення успіху в навчанні (пояснювати виконання завдань, підтримувати зацікавленість, організовувати інтерактивне навчання);
- раціонально використовувати завдання, спрямовані на розвиток пам'яті, уваги, уяви, мислення, мови;
- створювати емоційно-позитивний клімат навчання (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, наявність емоційних розрядок, добрих жартів, посмішок, використання гумористичних картинок, афоризмів, музикального супроводження тощо);

Завдяки загальному зусиллю вчителів, учнів і батьків щодо здоров'язбереження, завдяки систематичній, послідовній і творчій роботі з організації фізкультхвилинки, динамічних пауз, «пальчикової» гімнастики забезпечується достатній рівень функціональної діяльності всіх органів та систем організму дітей на індивідуальному занятті, їхній загальний бадьорий стан.

Нам потрібен рух, особливо у стресі – це стабілізує, приводить до тями і надає сил для подальших дій. Тому у середині заняття обов'язково проводжу фізкультхвилинку. Вона має стати обов'язковим елементом кожного заняття. Фізкультхвилинка включає 3-4 вправи, добре знайомі дітям і легкі для виконання. Тривалість фізхвилинки 2-3 хвилини.

Вправи мають добиратися таким чином, щоб протягом заняття цілеспрямовано навантажувалися і розслаблялися різні групи м'язів дітей: плечового пояса, спини, тазостегнових суглобів. Необхідно включати в комплекс вправи для відпочинку очей, дихальні вправи, вправи на координацію рухів.

Дітям подобаються фізкультхвилинки, які супроводжуються віршованими текстами. Щоб у дітей не збивався ритм дихання, їхні рухи були точними і сильними, при проведенні таких фізкультхвилинки учитель промовляє текст, а діти виконують вправи.

Фізкультхвилинки з віршованими текстами

*1. Встаньте, діти, посміхніться,
Землі нашій уклоніться
За щасливий день вчорашній.
Всі до сонця потягніться,
Вліво, вправо нахиліться,*

*2. Раз! Два! Час вставати:
Будемо відпочивати.
Три! Чотири! Присідаймо,
Швидко втому проганяймо.
П'ять! Шість! Засміялись,*

*Веретенцем покрутіться.
Раз присядьте, два присядьте
І за парти тихо сядьте.*

*Кілька раз понахилялись.
Зайчик сонячний до нас
Завітав у вільний час.
Сім! Вісім! Час настав
Повернутись нам до справ.*

Ще один вид роботи зі зміцнення здоров'я учнів спеціального навчального закладу – «пальчикова» гімнастика. Вона може бути використана як додаткова пауза відпочинку. До відомих дитячих віршиків, потішок придумуються різні рухи для відпочинку м'язів рук та для поліпшення настрою дитини.

Ми правильно вимовляємо різні звуки завдяки відповідній роботі органів артикуляції (язик, губи, нижня щелепа та м'яке піднебіння). Точність та сила дій цих органів у дитини з різним ступенем порушення слухової функції розвивається поступово, у процесі мовленнєвої діяльності. Тому на індивідуальних заняттях впроваджується саме фонетична гімнастика, мета якої – навчання правильних рухів органів артикуляційного апарату, розвиток мовного апарату дитини, дикції, виразності мовлення, необхідних для вимовляння різних звуків.

Проводити фонетичну зарядку потрібно кожен день, для того щоб навик дитей закріпилися, але робити це потрібно в ігровій формі. Такі вправи дуже корисні як для учнів з особливими освітніми потребами початкової ланки, так і для школярів середнього та старшого віку. Цей прийом можна використовувати не тільки на індивідуальних заняттях, а й на всіх уроках, він надасть можливість розвинути правильну вимову звуків, сприятиме підвищенню чистоти та правильності вимови. Для цього використовується робота над скоромовками, лічилками, загадками, чистомовками, які привертають дитячу увагу цікавим змістом і своєрідною формою.

Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність є в Україні найвищою соціальною цінністю, невід'ємною складовою суспільного багатства. Головне завдання спеціального навчального закладу – виховання фізично і морально здорового покоління, формування особистості, здатної вдосконалювати себе, готової до активного творчого життя в незалежній державі.

Література

1. Астахова О.В., Тихоплав С.М. Динамічні паузи як один із ефективних методів забезпечення оптимізації рухової активності школяра. – Х.: Вид. група «Основа», - 2011. - №12(269) травень. – с.2-9.
2. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально – виховному процесі. "Здоров'я та фізична культура", 2006-№8.
3. Кравченко Т.В., Москвич Т.М., Виноградова О.М. Хто сказав, що ми не можемо змінити світ? Збірник матеріалів з досвіду апробації програми ВФ «Крок за кроком». – Дніпропетровськ, 2004 р. – с.2-33.
4. Кучинський М.В. Фізпауза на уроках української мови//Початкова школа. – 1991. - №10. – с.39-40.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. -К.:А. С. К., 2004.
6. Сугак З.К. Година здоров'я//Початкова школа. – 1988. - №10. – с.29.

7.Туріщева Л.В. Психокорекційні ігри в роботі педагога. – Х.: ВГ «Основа», - 2007. – 160 с. – «Профільне навчання».

Трубавіна І.М.

Доктор пед наук професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковорди
Чередниченко О.Ю.

Канд. економ наук, доцент,
Інститут підготовки юридичних кадрів для СБУ
Національного юридичного університету
імені Ярослава Мудрого
Недра К.М.

Канд. істор.наук, доцент,
Дніпропетровський державний університет
внутрішніх справ

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАКОНОДАВЧОГО ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ ПИТАНЬ БЕЗПЕКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою. Метою освіти проголошено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

Якість освіти - відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам зацікавлених сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості. Законодавство України про освіту ґрунтується на Конституції України та складається із спеціальних законів, інших актів законодавства у сфері освіти і науки та міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку.

Освіта дає людині в житті вибір, яким вона може скористатися для покращення якості життя, досягнення своєї мети. Після навчання людина набуває певних компетентностей (життєвих, професійних, загальних, соціальних та ін.), які і сприяють їй у покращенні якості життя та реалізації її

планів. Нажаль в умовах воєнного стану або в інших, так званих форс-мажорних умовах, набуття якісної освіти ускладнюється. Як слідство, виникає питання про формування під час війни у здобувачей освіти не тільки вищеперелічених компетентностей, а й інших, таких як навички виживання та збереження життя і здоров'я. Яким повинен бути їх перелік, якими повинні бути професійні функції педагогічних працівників, керівників закладів освіти під час війни-нове питання педагогічної теорії, яке ставить сьогодення. Існуюча система підготовки освітян була спрямована на підготовку фахівців в умовах миру і для мирного застосування набутих навичок. Зараз йде війна і паралельно, шляхом проб і помилок, відбувається процес формування життєвих компетентностей у всіх учасників освітнього процесу для виживання і збереження життя і здоров'я. Виникає питання, як цей процес унормувати, передбачити формування нових освітніх компетентностей в умовах війни, які відсутні в законодавстві України про освіту, професійних стандартах викладача та керівника закладу освіти.

Але діюче законодавство не містить норми, що регулюють набуття компетентностей і цінностей в умовах війни, не врегульовує і якість освіти в умовах воєнного стану. Умови набуття компетентностей здобувачами освіти різняться в залежності від загроз і небезпек в місцевій громаді, наявних умов для освіти і життя, від місця перебування осіб (знаходження за кордоном держави, в місцях компактного проживання поза межами своїх громад тощо).

Як уже було сказано вище, сьогодні забезпечення вищенаведених умов отримання освіти неможливо або суттєво ускладнюються, перш за все з причин безпекового характеру. Умови воєнного стану внесли суттєві корективи в учбовий процес. Навіть ЗНО сьогодні в Україні замінено на мультипредметний тест для випускників ЗЗСО. Увага в українській освіті приділяється перш за все безперервності освіти і цінностям, які проголошені в законодавстві про освіту, через формування у здобувачей освіти досвіду безпечної поведінки і української ідентичності. У більшості регіонах освіта здійснюється онлайн теж задля безпеки учасників освітнього процесу. Зазначимо, що в закладі освіти відповідальність за їх життя і здоров'я несуть педагогічні працівники і керівники закладів освіти. Доречі, в них до цього не враховували ризики, небезпеки і загрози воєнного стану.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (ст.1) дає сьогодні таке визначення безпечного освітнього середовища – це «сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території закладу освіти алкогольних

напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин» [2]. Але, як бачимо, загрози і небезпек воєнного характеру це визначення не містить. До речі, в законах України «Про вищу освіту», «Про освіту» взагалі питанням безпеки уваги не приділяється. Тобто законодавець у всіх спеціальних законах, які регулюють нормативне забезпечення освітнього середовища, взагалі не розглядав питань безпеки на рівні військової безпеки, техногенної чи іншої безпеки нелокального характеру. І відповідно, який закон є – такий і напрям роботи, перелік функцій і компетентностей, вимог підготовки для педагогічних працівників тощо.

Аналіз наукових праць з проблеми [1,3,4,5] привів до висновків, що:

1. У визначенні поняття безпечного освітнього середовища треба керуватися не тільки компетентнісним, але й ризикоорієнтованим підходом, що дозволяє поєднати зусилля освітян і фахівців з безпеки. Враховувати треба ризики, небезпеки і загрози в закладі освіти внаслідок воєнного стану.

2. Небезпека – це певний імовірний неконкретизований вплив на об'єкти та процеси негативних чинників зовнішнього або внутрішнього формування. Підвищена ймовірність небезпеки, її характеристиками є : наявність дії, що підвищує небезпеку, багатоаспектність, динамічність та перманентність.

3. Небезпека є об'єктивно наявною, але не фатальною можливістю нанесення шкоди, джерелом виникнення загрози, що має ймовірнісний характер.

4. Ризик небезпеки – це потенційна можливість настання несприятливих подій. Ризик і загроза є подіями у теперішньому часі, вони зменшують ризик безпеки, а небезпека – можлива подія у майбутньому.

5. Підхід до ідентифікації ризиків, загроз і небезпек повинен бути ідентичним. Це дозволить проводити єдину безпекову політику в освітній сфері в усіх її ланках і на всіх рівнях і надасть можливість на базі відповідних норм закону створити підзаконну (відомчу) нормативну базу (інструкції, положення і т.д.), що в свою чергу допоможе створити реальний механізм забезпечення безпеки освіти.

Наприклад, в умовах воєнного стану до небезпек належать: обстріли, застосування хімічної, ядерної, бактеріологічної зброї, пожежа, вибухонебезпечні предмети, інформаційно-психологічні спецоперації, відсутність зв'язку, світла, тепла, води, і як слідство незадоволення базових і спеціальних потреб, які необхідні для виживання і освіти. Тут доцільним є вироблення алгоритм дій в таких ситуації у всіх учасників освітнього процесу, відповідальність за недотримання якого лежить на них самих. Також для захисту від небезпек потрібні безпечні освітні середовища, у т.ч. обладнані сховища, де можна проводити повноцінний освітній процес, безпековий дизайн з визначеними вимогами до нього, засоби захисту на всіх учасників освітнього процесу.

До загроз належать: інформаційно-психологічна, терористична, фізична, вибухова, радіаційна, хімічна, бактеріологічна, переривання освіти, відсутності можливості задовольняти базові потреби і вміння виживати в звичайних умовах

і працювати (без світла, інтернету, газу, води тощо) тощо. Ці загрози реально не дають можливості жити, реалізуючи права людини, порушують їх і треба навчити учасників освітнього процесу жити в таких умовах (в підвалі, під обстрілами тощо) і продовжувати освіту і професійну діяльність. Тут постає питання про національно-патріотичне виховання як складову національної безпеки, про безпековий дизайн, навчання діяти за алгоритмом без зв'язку тощо.

До ризиків відносимо: смерть, поранення, психологічна травма, стрес та його наслідки, полон, потрапляння в окупацію, заручництво, тероризм, травми, поява «точки переходу» в освіті. Тут доцільна профілактична робота з формування культури безпеки у всіх учасників освітнього процесу, відпрацювання правил поведінки, надання допомоги, у т.ч. домедичної, підготовка вчителів до безперервної освіти, а психологів до роботи з психологічними травмами.

Вміння реагувати на загрози, ризики і небезпеки в умовах воєнного стану у всіх учасників освітнього процесу стануть формуватися у них через появу в законодавстві про освіту, про середню освіту, про вищу освіту нового тлумачення поняття безпечного освітнього середовища. Воно повинно враховувати небезпеки, ризики і загрози воєнного стану. Це дозволить розробити в системі освіти нові відомчі документи щодо збереження життя і здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Пересічному освітянину без спеціальної підготовки, якої сьогодні не було ні в кого з освітян, дуже важко розрізняти ці категорії, йому як раз і потрібен механізм, алгоритм дій, визначення та тлумачення, які і повинні міститися як в законодавчих, так і в нормативних актах. Для цього при підготовці запропонованих змін у нормативні і законодавчі акти, на нашу думку, потрібно залучити фахівців у сфері безпеки та освітян. А їх підготовчу роботу з цих змін здійснювати у форматі робочих груп, що забезпечить поєднання вузького профілю з конкретними потребами в громаді. Вже після унормування проблеми доцільно відкоригувати існуючі професійні стандарти освітянам. Вони мають включати вимоги до їх професійної компетентності в умовах воєнного стану. Потім можна говорити про зміни в програмах підвищення кваліфікації освітян, зміни в освітніх програмах підготовки вчителів.

Література

1. Методичні рекомендації «Організація безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану» / О. М. Грушевечук та ін. Луцьк : Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області, 2022. 49 с.
2. Про освіту : Закон України від 16.07.2019р. № 10-р/2019 : станом на 07.01.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 07.01.2023)
3. Ляшенко О. М. Концептуалізація управління економічною безпекою підприємства : монографія. 2-ге вид., переробл. Київ : НІСД, 2015. 348 с
4. Романчик Т. В. Небезпека, загроза, ризик: аналіз термінологічного апарату теорії економічної безпеки. *Економічний вісник НТУУ «КПІ»*, 2020, №17. С. 257-267.
5. Теоретико-методичні основи протидії дитячій праці в Україні : навч-метод. посібник / за заг. ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. Київ : Юрисконсульт. 2006-2007. 334 с.

АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ЕДУКАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Здобувачі освіти з особливими освітніми потребами в Україні сьогодні – це значна група осіб, які потребують особливої уваги фахівців та їх тісної співпраці із батьками/опікунами. В законодавстві чітко визначено, хто може набувати статусу особи із особливими освітніми потребами (далі – ООП). До них належать і ті, хто має порушення здоров'я (тимчасове чи пожиттєве), труднощі у навчанні та соціоадаптаційній сфері. Через активні бойові дії, які тривають на території України від 2014 р., збройну агресію росії та її воєнні злочини, кількість осіб, які потребують допомоги і не лише в освітній галузі, різко збільшилася. Відповідно інклюзія, яку ми на законодавчому рівні почали впроваджувати в освіту від 2017 р., не лише не згортає свої процеси, але й розширює напрями, сфери застосування.

Впродовж вересня 2022 р. – грудня 2023 р. нашим Інклюзивно-ресурсним центром Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка було проведено ряд бесід із батьками майбутніх абітурієнтів, опитування щодо виявлення критичних проблем, пов'язаних із реалізацією інклюзії у закладах загальної середньої освіти. Серед 57 респондентів, які взяли у ньому участь, 82 % з-поміж інших проблем виявили неготовність батьків та здобувачів освіти до едукативного процесу, у який ми розуміємо як «процесуальний компонент освіти у його триєдності – навчання, розвитку і виховання» [1]. Не зважаючи на думку, яка зараз домінує у колі фахівців щодо інклюзивної освіти як такої, що створює умови переважно для соціалізації особистості з особливими освітніми потребами, вважаємо, що метою та результатом залучення даної категорії учнів до едукативного процесу є розвиток у них усіх необхідних компетентностей для життєдіяльності та продовження навчання, які передбачають врахування їхніх можливостей, задатків, потенціалу, потреб під час формування необхідних для подальшої життєдіяльності знань, умінь, навичок, мотивації та досвіду.

Проблемі адаптації першокласників до школи присвячено чимало науково-методичних досліджень та рекомендацій. Одразу нагадаємо, що під адаптація до едукативного процесу зазвичай розуміють пристосування дитини до нових умов, вимог, режиму та правил, які регулюють її діяльність, а також до побудови системи взаємостосунків із однолітками, учителями та іншими суб'єктами освітнього процесу.

Впровадження інклюзивного навчання сприяло залученню до спільного освітнього процесу дітей із нормотиповим розвитком та із порушеннями здоров'я, зі статусом інвалідності. Відповідно, труднощі із якими зіштовхується дана категорія дітей при адаптації до освітнього процесу є тотожними і водночас мають певні особливості.

Нам не вдалося віднайти даних досліджень про тривалість адаптаційного періоду дітей із ООП до інклюзивного освітнього процесу. У загальному визначають тривалість від 3-6 до 12 місяців. Фактори, від яких залежить якість та швидкість шкільної адаптації учня із особливими освітніми потребами, умовно розділяємо на групи, які стосуються:

1) *особистість учня із ООП*: загальний рівень розвитку; стан здоров'я, психофізіологічні показники; здатність до комунікації, взаємодії із однолітками; сформованість навичок самообслуговування; попередній адаптаційний досвід; психологічна готовність; соціальна зрілість та ін.;

2) *сім'я учня із ООП*: благополуччя сім'ї; домінування адекватного стилю сімейного виховання; налагоджена взаємодія батьків із інклюзивно-ресурсним центром; поінформованість батьків про особливості організації інклюзивного навчання і своєї ролі у ньому; умотивованість батьків брати активну участь у реалізації інклюзивного навчання їх дитини;

3) *заклад освіти*:

- сформованість інклюзивної компетентності педагогічних працівників та обслуговуючого персоналу, умотивованість фахівців працювати у команді психолого-педагогічного супроводу;

- позитивний попередній досвід реалізації інклюзивних підходів у закладі загальної середньої освіти;

- рівень організаційної культури, у якому відображаються проголошені цінності, групові норми, стилі вирішення конфліктів, рівень сприйняття «інакшості», діюча система комунікації, положення особистості в колективі, прийнята символіка (традиції, гасла, ритуали, правила гри), філософія школи, етикет та правила взаємодії учасників освітнього процесу, стереотипи поведінки, організаційний клімат, тип управління освітнім закладом, світоглядна позиція та ціннісна орієнтація усіх суб'єктів освітнього процесу, їх емоційний інтелект, рівень емпатійності [2, 95];

- відповідність вимогам універсального дизайну та санітарному регламенту усіх навчальних, спортивних, рекреаційних приміщень, прибудинкової та пришкільної ділянок [3; 4];

- наявність матеріального забезпечення, яке відповідає потребам конкретного учня із ООП: додаткові облаштування, адаптовані чи модифіковані засоби навчання та навчальні матеріали, дієвість ресурсної та сенсорної кімнат [5].

Варто також враховувати так звані зовнішні фактори, які є загальними, однак відіграють немаловажну роль у якості впровадження інклюзивної освіти, від якої також залежить і якість адаптації учня із ООП. До них відносимо: нормативно-правове регулювання інклюзивної освіти; фінансування інклюзивних процесів у сфері освіти; дієвість системи раннього втручання; налагоджену співпрацю закладу загальної середньої освіти із інклюзивно-ресурсним центром, який надає відповідні послуги учневі із ООП та його сім'ї; пріоритетність інклюзивної освіти у розвитку територіальних громад.

Усі причини дезадаптації пов'язані із недостатнім врахуванням вище перерахованих факторів і можуть стати причиною виникнення в учня шкільної

фобії. Вперше її описано в однойменній статті (School Phobia) у 1941 р. в американському журналі з ортопсихіатрії (American Journal of Orthopsychiatry) авторським колективом: А.М. Джонсон, Є.І. Фальштейн, С.А. Сзурек, Маргарет Свендсен (А.М. Johnson M.D., Е.І. Falstein, S.A. Szurek, Margaret Svendsen) [6]. Автори стверджують: дана фобія є невротичним станом, що може провокувати розлади сну, енурез, підвищену тривожність, загострення хронічних захворювань, а також негативно впливає на діяльність учня та його міжособистісні відносини із однокласниками та учителями. Виділяють два види шкільної фобії: *дидактогенію* (страх перед школою, навчальним процесом, пов'язаний із необхідністю долати об'єктивні труднощі навчання); *дидаскалогенію* (страх перед учителем, викликаний порушенням педагогічного такту зі сторони учителя). Часто ці види шкільної фобії є присутні одночасно, переростають у неврози, що є складними психічними захворюваннями та потребують спеціального лікування. Тому одне із перших завдань фахівців супроводу учня із ООП: попередити можливий розвиток шкільної фобії. Як бачимо, дана проблема не стосується тільки учнів із ООП, але й із нормотиповим розвитком.

Негативні емоції, такі як страх, тривога, агресія, які виникають в учня у процесі шкільної адаптації, не лише гальмують даний процес, але й негативно впливають на подальшу соціалізацію, активну діяльність учня в освітньому процесі. В учнів із ООП на цьому фоні часто спостерігається регрес у розвитку (від лат. слова *regressio* (регрес), або відкат (частіше вживане)). Це своєрідне явище означає перехід до більш низького рівня розвитку, втрату (часткову втрату) раніше здобутих дитиною навичок та умінь в одній чи більше сферах розвитку, повернення на попередню чи менш зрілу стадію розвитку почуттів та поведінки дитини або ж відсутність прогресу. Як відзначив у своєму дослідженні Тохтамиш О.М.: «При регресії відбувається повернення до більш ранніх, інфантильних особистісних реакцій, що виявляється в демонстрації безпорадності, залежності, дитячої поведінки з метою зменшення тривоги і відходу від вимог реальної дійсності» [7, 650-651].

Узагальнюючи наш консультативний досвід батьків учнів із ООП, які співпрацювали із Інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2019-2022 рр., пропонуємо наступну поетапну схему супроводу шкільної адаптації учня із ООП (табл. 1).

Таблиця 1.

Поетапна схема супроводу шкільної адаптації учня із ООП

Етап		Завдання	
I	Підготовчий	З'ясування рівня розвитку та можливостей дитини, її здатності навчатися спільно із	- здійснення комплексної діагностики учня фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, - визначення ступеня прояву освітніх труднощів та необхідного рівня підтримки; - отримання батьками інформації про

		нормотиповими учнями та потенціалу сім'ї	нормативно-правові та організаційні засади інклюзивної освіти, системи послуг для їх дитини; - нормування сімейного виховання та вирішення проблем, які стосуються сімейного благополуччя.
II	<i>Попередній</i>	Підготовка закладу загальної середньої освіти до учня з ООП	- отримання супровідних документів, які є підставою відкриття інклюзивного класу, залучення асистента учителя, асистента дитини; - проведення внутрішнього аудиту на предмет готовності педагогів працювати в умовах інклюзивного класу, цінностей організаційної культури закладу освіти, доступності відповідно до можливостей даного учня із ООП, наявності необхідного облаштування, матеріально-технічної бази, засобів та матеріалів навчання тощо; подолання перешкод у разі їх виявлення; - відкриття чи доукомплектування ресурсної / сенсорної кімнат; - налагодження комунікації та взаємодії школи із сім'єю учня з ООП, інклюзивно-ресурсним центром; - підготовка учнів класу до появи однокласники/ці з ООП (у разі, коли клас вже сформований та здійснював освітню діяльність); - укладання індивідуального плану розвитку учня із ООП (за потреби) із рекомендаціями щодо необхідних адаптацій та модифікацій в освітньому процесі та просторі.
		Підготовка учня з ООП до входження в інклюзивне освітнє середовище	- психологічна готовність (формування мотивації учіння і розуміння навчального процесу, своєї ролі у ньому, розвиток пізнавальних здібностей, здатність керувати своїми емоціями та станами, долати труднощі, розвиток вольових зусиль, когнітивних процесів, навчальних навичок); - біологічна адаптація (налагодження режиму дня, розподіл різних видів діяльності впродовж дня);

			- соціальна підготовка (здатність будувати стосунки із оточуючими, виявляти власне ставлення, потреби, відстоювати себе, звертатися по допомогу та ін.); - ознайомлення учня із приміщенням та пришкольною ділянкою, розміщення у школі основних кабінетів (навчального класу, спортивного / танцювального / актового залу, басейну), кімнат гігієни, їдальні тощо.
III	Реалізаційно-корекційний	Реалізація інклюзивного навчання у закладі освіти	- відкриття інклюзивного класу; - забезпечення функціонування команди психолого-педагогічного супроводу (відповідно до потреб учня з ООП, що відображені у рекомендаціях ІРЦ); - здійснення передбачених адаптацій та модифікацій; - оформлення допуску асистенту учня до освітнього процесу; - введення до штатного розпису закладу освіти асистента учителя; - реалізація завдань індивідуального плану розвитку учня із ІПР; - залучення до попереднього навчання у даній школі (підготовча школа, школа майбутнього першокласника); - залучення психолога школи, класного керівника, фахівців інклюзивно-ресурсного центру, батьків інших фахівців до діагностики адаптації учня з ООП до умов школи і корекція подальших дій та заходів, змісту індивідуального плану розвитку.
		Супровід адаптації учня із ООП	- знайомство та налагодження комунікації із класним керівником, учнями класу, асистентом вчителя, асистентом дитини (якщо такі передбачені); - залучення учня до різних видів діяльності, заходів, отримання ним позитивного досвіду пізнавальної та комунікативної діяльності; - заохочення учня до прийняття, дотримання вимог та правил шкільного

			життя й навчання, прояву ініціативи; - підтримка у налагодженні комунікації учня з суб'єктами освітнього процесу, прийняття темпу шкільного життя; - спонукання учня з ООП та батьків дотримуватися раціональної організації занять і режиму дня, з обов'язковим включення рухової активності; - попередження / подолання проявів булінгу; - інформаційна та методична підтримка батьків у процесі шкільної адаптації їх дитини із ООП.

Завдання на кожному із етапів мають корелюватися відповідно до індивідуальних потреб та можливостей учня із ООП.

Нам не вдалося віднайти вітчизняних досліджень за період 2000-2022 рр., які стосувалися б тривалості адаптації учнів, зокрема учнів із ООП. Визначаємо це одним із пріоритетів майбутніх наукових розвідок, для того, щоб можна було зорієнтувати учителів в адекватності тривалості того чи іншого етапу шкільної адаптації учнів молодших класів, у тому числі і тих, хто має особливі освітні потреби. Наразі у науково-популярній літературі найчастіше зустрічаємо думки що адаптація учнів може тривати від декількох тижнів і до пів року, що залежить, як ми вище зазначили, від ряду факторів.

Визначальними ознаками позитивної адаптації учня із ООП є те, що школа у нього загалом викликає позитивні емоції, бажання відвідувати усі навчальні заняття та інші заходи, учень проявляє інтерес до виконання завдань, отримує задоволення від спілкування із однокласниками та учителями, проявляє ініціативу, бере на себе відповідальність і загалом вдається виконувати завдання, визначені індивідуальною програмою розвитку.

До основних принципів, на яких має будуватися процес шкільної адаптації учня із ООП відносимо: індивідуалізації та диференціації, конфіденційності, об'єктивності, доцільності, гнучкості, відкритості, систематичності, доброзичливості, створення ситуації успіху.

Необхідно пам'ятати, що перебування учня із ООП в інклюзивному закладі загальної освіти – це черговий етап соціалізації, який визначає якість формування його особистості. Таким чином, адаптація учня з ООП є важливим етапом входження в освітній процес і залежить від його особистісних характеристик, виховних впливів сім'ї та готовності закладу загальної середньої освіти забезпечити необхідні умови інклюзивного освітнього процесу та безперешкодного простору.

Література

1. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної Української педагогіки : Навчальний посібник. Дрогобич «Коло», 2006. 608 с. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/library/vyshnevsky.pdf> (дата звернення: 23 січня 2023 р.).

2. Удич З.І. Ресурсний аспект закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі : колективна монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 83-96. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17178> (дата звернення: 22.02.2023).
3. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства охорони здоров'я № 2205 від 25.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text> (дата звернення: 23.02.2023).
4. Інклюзивність будівель і споруд: ДБН В.2.2-40:2018. URL: https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832 (дата звернення: 23.02.2023).
5. Удич З., Удич М. Ресурсна кімната vs сенсорна кімната. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2021 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ, 2022. С. 176-17. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27306> (дата звернення: 23.02.2023).
6. Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702–711. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/19390025/1941/11/4> (дата звернення: 23.02.2023).
7. Тохтамиш О.М. Психологічний механізм регресії та його зв'язок із самосприйняттям особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2012. Том X. психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 23. с. 647-657.

Фролова Т. П.

вчитель розвитку слухо-
зоро-тактильного сприймання
мовлення та формування вимови
Комунальний заклад
«Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СЛУХОВОЇ РОБОТИ

Війна є травмівною подією, що викликає відчуття безпорадності й незахищеності, впливаючи на мислення людини та її ставлення до світу, спричиняючи хронічні стресові розлади.

Це, безперечно, складний час і для вчителів, і для дітей, частина з яких були змушені покинути свої домівки і вирушити в безпечніші місця, де відбувається навчання у незвичних умовах.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти є робота зі збереження і зміцнення здоров'я дітей, що реалізується через систему здоров'язберігаючих технологій.

Зміст корекційної роботи з формування вимови та розвитку слухозорового сприймання усного мовлення підпорядковані основній меті – допомогти дитині з особливими освітніми потребами, сформувати уміння і навички словесного спілкування, розвинути мовлення та словесно-логічне

мислення, яке необхідне їй при відтворенні власного та при сприйманні зверненого мовлення.

Метою занять з формування вимови та розвитку слухо-зорового-тактильного сприймання усного мовлення є допомога дитині сформувати правильну звуковимову, чітку артикуляцію, удосконалити навички говоріння, подолати моторні труднощі, засвоїти ритміко-інтонаційну структуру мовлення, навички слухового сприймання. Таким чином, на заняттях робота здійснюється у двох напрямках: розвиток слухового та слухо-зорового сприймання, робота над звуковимовою та мовленням.

Завдання вчителя індивідуальної слухової роботи полягає в тому, щоб навчити учнів сприймати слухо-зорово звернене, усне мовлення та сформувати вимовні навички, які необхідні при відтворенні власного мовлення. Реалізація даних завдань пов'язана з пошуком підвищення ефективності навчання усному мовленню та його сприймання на основі вдосконалення традиційних методів, форм, технологій та засобів навчання; розробкою та використанням нових технологій. Забезпечення сучасного рівня навчання дітей з порушеннями слуху та мовлення тісно пов'язане з слухомовленнєвими тренажерами.

На індивідуальних заняттях з розвитку слухового сприймання мовлення вчитель здійснює роботу з формування звукової сторони мови. Вона скерована на розвиток сприйняття мови (мовленнєвого слуху, уявлення), розвиток мовно-рухового апарату (артикуляційного, голосового апарату, мовного дихання) і на цій основі на формування вимовляння звуків, слів.

Важливим етапом формування слухового сприймання мовлення є розпізнавання немовленнєвих звуків (каплі води, дзвінок телефону, тощо), розрізнення звукокомплексів, однакових за висотою, силою, тембром, а також розрізнення слів, близьких за звучанням; диференціація складів і фонем.

Формування слухомовної пам'яті, слухової уваги та контролю - один із основних напрямів корекційного навчання. Орієнтуючись на етапи слухомовного розвитку дитини, варто починати роботу з диференціації немовленнєвих звуків за темпом, ритмом, силою, тривалістю звучання, ознайомлювати з іграшками та музичними інструментами.

Завданнями цього етапу є:

- співвідносити іграшку (малюнок) зі звуконаслідуванням;
- розуміти та виконувати словесні інструкції;
- диференціювати немовленнєві звуки;
- знаходити джерело звучання, його напрямок;
- вказувати та називати положення звука у просторі (близько - далеко);
- реагувати на початок та кінець звучання;
- диференціювати високі та низькі немовленнєві звуки;
- виокремлювати однакові за звучанням звуки;
- чути та називати довгі та короткі звуки;
- розрізняти темп звучання та виконувати відповідні рухи.

Розвиток артикуляційної моторики, сформованість мовного дихання необхідний етап у підготовці дитини до формування правильної вимови звуків. Кожен звук має певний артикуляційний уклад, притаманний саме для нього.

Ми правильно вимовляємо різні звуки завдяки відповідній роботі органів артикуляції (язик, губи, нижня щелепа та м'яке піднебіння). Точність та сила дій цих органів у дитини з різним ступенем порушення слухової функції розвивається поступово, у процесі мовленнєвої діяльності.

Тому на заняттях з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови впроваджується саме фонетична зарядка, мета якої – навчання правильних рухів органів артикуляційного апарату, розвиток мовного апарату дитини, дикції, виразності мовлення, необхідних для вимовляння різних звуків.

Проводити фонетичну зарядку потрібно кожен день, для того щоб навички дітей закріпилися, але робити це потрібно в ігровій формі, до того ж не слід за раз виконувати більш трьох вправ. Такі вправи дуже корисні для учнів з особливими освітніми потребами.

Цей прийом можна використовувати на всіх уроках, він надасть можливість розвинути правильну вимову звуків, сприятиме підвищенню чистоти та правильності вимови. Для цього використовується робота над скоромовками, лічилками, загадками, чистомовками, які привертають дитячу увагу цікавим змістом і своєрідною формою.

Для формування повноцінного мовлення дітей з порушенням слуху важливе значення має правильність мовленнєвого дихання. Саме воно забезпечує правильне звукоутворення, створює умови для підтримки гучності мови, чіткого виконання пауз, збереження інтонаційної виразності мови.

На індивідуальних заняттях з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови фізкультхвилинка є обов'язковим елементом кожного заняття.

Фізкультхвилинка включає 3-4 вправи, добре знайомі дітям і легкі для виконання. Тривалість фізхвилинки 2-3 хвилини. Вправи мають добиратися таким чином, щоб протягом заняття цілеспрямовано навантажувалися і розслаблялися різні групи м'язів дітей: плечового пояса, спини, тазостегнових суглобів. Необхідно включати в комплекс вправи для відпочинку очей, дихальні вправи, вправи на координацію рухів. Прикладом фізичних хвилинки можуть служити такі, як: «Вітер», «Птахи», «Ведмедик», «Метелики».

Ще один вид роботи зі зміцнення здоров'я учнів під час уроків з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови – «пальчикова» гімнастика. Вона може бути використана як додаткова пауза для відпочинку на занятті. До відомих дитячих віршиків, потішок придумуються різні рухи для відпочинку м'язів рук та для поліпшення настрою учнів.

Завдяки загальному зусиллю вчителів, учнів і батьків щодо здоров'язбереження, систематичній, послідовній і творчій роботі з організації фізкультхвилинки, динамічних пауз, «пальчикової» гімнастики забезпечується достатній рівень функціональної діяльності всіх органів та систем організму дітей на індивідуальному занятті, їхній загальний бадьорий стан.

Отже, зміст корекційно-розвивального навчання з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови у спеціальному навчальному закладі полягає не тільки у формуванні мовленнєвої діяльності але й ґрунтується на формуванні в учнів свідомого ставлення до власного здоров'я.

Література

1. Астахова О.В., Тихоплав С.М. Динамічні паузи як один із ефективних методів забезпечення оптимізації рухової активності школяра. – Х.: Вид. група «Основа», - 2011. - №12(269) травень. – с.2-9.
2. Кашуба Л., Кендюкова А. Інноваційні освітні технології: ідеї, пошуки, впровадження. Науково - методичний збірник. К. - 2006.
3. Мартинчук О.В. – Основи корекційної педагогіки. К. -2010. - с.12-14.
4. Туріщева Л.В. Психокорекційні ігри в роботі педагога. Харків: ВГ«Основа», - 2007. – 160 с. – «Профільне навчання».

Харченко І.В.

методист Комунального закладу
«Валківський Будинок дитячої та юнацької творчості
Валківської міської ради
Харківської області»

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ, СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.

Позашкільна освіта – це простір, у якому кожна дитина може не просто ввійти у світ знань, але й набути досвіду творчого, конструктивного спілкування, реалізації особистих ідей і поглядів, спрямувань. Це середовище, у якому народжується ініціатива, знаходять підтримку найрізноманітніші соціальні, культурні, технічні, еколого-валеологічні проєкти, є можливість самореалізуватися.

Комунальний заклад «Валківський Будинок дитячої та юнацької творчості Валківської міської ради Харківської області» на станом на 01 січня 2023 року налічує 740 вихованців, які займаються у 37 гуртках. Гуртки закладу працюють за 8 напрямками. А саме :

- науково-технічний;
- еколого-натуралістичний;
- фізкультурно-спортивний або спортивний;
- художньо-естетичний;
- дослідницько-експериментальний;
- військово-патріотичний;
- соціально-реабілітаційний;
- гуманітарний.

Значну уваги адміністрація та керівники гуртків закладу приділяють збереженню життєдіяльності вихованців та працівників закладу.

Відомо, що стан здоров'я дітей та підлітків формується під впливом комплексу соціальних, біологічних та зовнішніх факторів. На сьогодні загальновизнаним є той факт, що серед соціальних факторів безпечного способу життя і формування здоров'я в шкільному віці провідна роль належить

навчанню та вихованню, особливо якщо врахувати те, що їхній вплив триває протягом усього періоду, саме навчання в позашкільному навчальному закладі значною мірою визначає спосіб життя дітей та підлітків. Лише правильно організований режим дня дитини, що передбачає раціональне розподілення навчального навантаження і відпочинку, сну та рухової активності, є основою підтримання працездатності та запобігання перевтомі, що, насамперед, є запорукою збереження та зміцнення здоров'я дитини. Навички організації здорового життя і продуктивної праці якнайповніше формуються не тільки під час уроків фізичної культури, але й в позаурочний час, під час занять в позашкільному навчальному закладі.

У процесі організації занять з використанням здоров'язбережувальних технологій враховуються:

- найсприятливіші вікові та анатомо-фізіологічні періоди розвитку та оздоровлення організму вихованців;
- значення занять з фізичними вправами для здоров'я дітей;
- основні фізичні якості та рухові функції;
- знання, вміння і навички щодо дотримання особистої гігієни;
- особливості організму, профілактика захворювань, дотримання правил техніки безпеки;
- уміння і навички використання фізичних вправ для запобігання порушення постави, зняття втоми вихованців.

Здоров'язбережувальна компетентність вихованця закладу включає в себе опанування способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки та самоконтролю, вміння володіти елементами психологічної грамотності, фізіологічної грамотності (гігієна, харчування, турбота про власне здоров'я).

Одна з основних задач позашкільля – це підготовка дитини до самостійного життя, давши йому необхідну освіту. Кожного професійно підготовленого педагога не може не турбувати стан здоров'я своїх вихованців,

Однією з стратегій збереження і зміцнення здоров'я гуртківців, є стратегія формування здоров'язберігаючого простору, при якому виключаються або мінімізуються шкідливі для здоров'я гуртківців дії.

Важливим аспектом є якість освітніх умов. Це створення умов для організації освітнього процесу у гуртках, якому адміністрація та керівники гуртків нашого закладу приділяють багато уваги.

Все, що зроблено упродовж навчального року є показником щільної співпраці педагогів і батьків вихованців. Кропітка робота проводиться адміністрацією нашого закладу по створенню середовища сприяння здоров'ю, охорони праці і здоров'я : це перевірка та підтримання на належному рівні стану вогнегасників, вентиляції, опалення, електромереж, електроапаратури.

Другий аспект - це якість освітнього простору.

Метою освітнього процесу є формування системи знань, умінь і навичок, як виховний процес в цілому, всі педагогічні концепції, методики, технології направлені на ведення здорового способу життя гуртківців. Організація життєдіяльності вихованця з позицій збереження і зміцнення здоров'я сприяє

формуванню у дітей культури здоров'я як природної складової частини загальної культури, тобто, важлива в контексті становлення особистості підлітка.

Найважливішими вимогами до організації освітнього процесу, який зберігає здоров'я і сприяє нормальному розвитку дітей, є: контроль за станом здоров'я (це щорічні довідки стану здоров'я вихованців хореографічних гуртків), відповідність навчального навантаження віковим і індивідуальним функціональним можливостям організму вихованця; відповідність умов середовища, в якій здійснюється навчальний процес (мікроклімат, рівень освітлення), гігієнічним нормативам і вимогам; врахування особливостей адаптації дітей до умов навчання; підвищення рухової активності вихованців; створення сприятливої психологічної атмосфери, позитивного емоційного фону протягом навчально-виховного процесу.

Збереження і зміцнення здоров'я неможливе без дотримання правил особистої і суспільної гігієни, формування гігієнічної культури гуртківців. Технічні працівники нашого закладу постійно, згідно санітарно-гігієнічних норм проводять своєчасне вологе прибирання кімнат гурткової роботи, коридорів та туалетів та слідкують за рівнем освітлення кімнат гурткової роботи. Під час пандемії COVID – 19 в нашому закладі дотримувалися всі санітарно-гігієнічні вимоги.

Третій аспект - якість освітнього результату. У закладі створено таке освітнє середовище, яке забезпечує усвоєнню вихованцями гуртків знань, умінь, навичок, компетентностей, які вони використали під час проведення фестивалів, конкурсів, змагань різного рівня.

Недостатня рухова активність дитини спричиняє затримку тілесного та психічного розвитку, тому організація здоров'язбережувального процесу на заняттях обов'язково має бути валеологічно спрямованою, а саме: фізкультурні хвилинки, релаксаційні паузи, ухань, дихальні вправи, пальчикова та дихальна гімнастика. Керівники закладу на заняттях проводять фізкультхвилинку особливо для учнів молодшого шкільного віку, яка повертає втомленій дитині увагу, працездатність, знімає м'язове і розумове напруження. Також на заняттях гуртків проводяться рухливі ігри, які сприяють перевірці своїх здібностей, сили, намаганням отримати позитивні емоції, радісне почуття задоволення своєю активністю, досягнутими успіхами, фізичній досконалості людини, зміцненню здоров'я та підвищенню її працездатності.

При проведенні освітнього процесу в гуртках різної профільної спрямованості для формування стійкої позитивної мотивації на здоровий спосіб життя педагогічними працівниками закладу застосовуються, виховні години, бесіди оздоровчої тематики, конкурси малюнків «Ми обираємо здоровий спосіб життя». анкетування, фізкультпаузи, рухливі конкурси, різноманітні екскурсії. На початку нового навчального року керівники гуртків проводять на перших заняттях вступні інструктажі щодо збереження життєдіяльності вихованців.

Також вихованці нашого закладу щорічно приймають участь в обласних та всеукраїнських заходах екологічного спрямування:

- обласний та Всеукраїнський юнацький фестиваль «В об'єктиві натураліста» ;

- обласний конкурс учнівських науково-дослідницьких робіт «Валеологічна культура – вибір ХХІ століття»;

- обласна акція «Молодь – за здоровий спосіб життя»;

- обласна виставка – акція «SOS – вернісаж, або друге життя відходів»;

- акція «Парад квітів біля школи»;

- обласна виставка «Новорічна композиція»;

- обласна та Всеукраїнська природоохоронна акція «Птах року»;

- обласна та Всеукраїнська природоохоронна акція «Годівничка» та інші.

Вихованців гуртків дослідницько-експериментального напрямку беруть участь в конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України в секціях: екологія, охорона здоров'я, охорона довкілля та раціональне природокористування.

Вихованці гуртків «Коренепластика» разом з керівником постійно проводили екскурсії до лісу, збираючи матеріал для роботи та вивчаючи природу навкруги, звертаючи увагу на екологічні моменти.

Вивчають проблеми утилізації опалого листя, поліетиленових пакетів, вивчають фактори, що спричиняють захворювання жителів села Гонтів Яр та вплив автомагістралі Харків - Київ –Довжанський на оточуєче середовище Гонтово - Ярьської селищної ради члени гуртка «Юний еколог».

Озеленення кабінетів гурткової роботи та коридорів, збереження квітів у приміщенні та на подвір'ї закладу також позитивно впливає на здоров'я вихованців, адже це – кисень, яким ми дихаємо.

Розуміючи, проблеми сьогодення, а саме війна, розв'язана росією, це найпотужніший стрес, який має великий вплив на психіку дітей, тому адміністрація та педагогічний колектив закладу, запровадили проєкт «Будинок на колесах», в рамках якого проводяться різноманітні заняття, бесіди, диспути, ігрові заняття з дітьми громади та ВПО. Адже спілкування відволікає дитину від стресових ситуацій, тим самим підтримує психологічний стан дитини, сприяє максимальній адаптації до сучасних вимог життя та інтеграції в соціумі.

Отже, метою сучасної позашкільної освіти виступає формування та розвиток компетентної особистості гуртківця. Позашкільна освіта спрямована на розвиток особистості, формування її компетентності, сприяє максимальній інтеграції в соціум та адаптації до сучасних вимог життя. Виділені компоненти здоров'язбережувальної компетентності існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою, що дає можливість ефективно формувати здоров'язбережувальну компетентність вихованців на заняттях гуртків екологічного напрямку у позашкільних навчальних закладах. Тому, одне з найважливіших завдань сучасної позашкільної освіти є навчання гуртківців берегти і зміцнювати своє здоров'я засобами екологічного виховання.

У контексті зміцнення здоров'я чільне місце займають здоров'язберігаючі освітні технології, до яких належать всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю і виховують культуру здоров'я. Дослідженнями доведено, що

ефективність формування здорового способу життя прямо пов'язане з активним залученням учнів і батьків до здоров'язберігаючого навчального процесу.

Література

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим /Т.Бойченко // Здоров'я та фізична культура. №2. 2005.
2. Психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. –Х. : ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – №7.
3. Основи здоров'я. Науково-методичний журнал. №4. Харків; «Основа». 2012.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід –найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.Пометун // Рідна школа. 2005. № 12.
5. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів. Електронний ресурс. Доступ / <http://vitadorosh.blogspot.com/2013/12/blog-post.html>
6. Шаповалова Т. Г. Здоров'язбережувальний компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу в ПНЗ / Т. Г. Шаповалова // зб. наук. праць ІІ Всеукр.наук.-практ. конференції / [за заг. ред. акад. Прокопенка І. Ф.]. –Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012.
7. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язберігаючої компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі / Т. Г. Шаповалова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології [зб. наук. праць].Вип. №2(20). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012.

Черненко Т. В.

аспірантка 4 року навчання
спеціальності «016 спеціальна освіта»

Науковий керівник: Шевцов А. Г.,

член-кореспондент НАПНУ,
доктор педагогічних наук, професор
Український державний університет
ім. Михайла Драгоманова

**З ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ НИЖИНСЬКОГО ДІТЯЧОГО
КІСТКОВО-ТУБЕРКУЛЬОЗНОГО САНАТОРІЮ
(1949-1963 рр.)**

Організація лікування, навчання, виховання та реабілітування дітей з особливими освітніми потребами в усі періоди розвитку суспільства була непростим викликом. На думку сучасних науковців (А. Шевцов, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова): «В епоху інформаційного суспільства якісна та доступна освіта – головний чинник соціальної інтеграції дітей і дорослих з обмеженнями життєдіяльності» [3, с.3]. Наразі прослідковується не тільки постійне зростання уваги батьків, педагогів, науковців до організації сучасних форм їх навчання, а й інтерес до вивчення історичного досвіду лікування, навчання, виховання та реабілітування дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (далі – ПФОРА).

А. Шевцовим здійснено освітній аналіз явищ реабілітаційної дійсності, досвіду корекційно-реабілітаційних установ, еволюції системи реабілітування як суспільного інституту в історичній перспективі [2]. Проблема застосування педагогічних підходів до процесу реабілітування у санаторних

зкладах на нашу думку має достатньо перспектив для дослідження. Адже саме підходи до виховання і навчання завжди були пов'язані з розвитком підходів до реабілітації та відновлювального лікування такої категорії осіб [1]. Для нашої роботи цікавим є вивчення безпосередньо матеріалів Ніжинського відділення Державного архіву Чернігівської області, що розкривають особливості діяльності Ніжинського кістково-туберкульозного санаторію (1949-1963 рр.). Різні соціально -економічні чинники впливали на розвиток освіти, реабілітування дітей з ПФОРА. Історично так склалося, що епідемії, війни збільшували кількість дітей зазначеної категорії. Не стали виключенням і наслідки Другої світової війни. Мета дослідження полягає у висвітленні досвіду діяльності колективу санаторію у створенні умов для поєднання лікування, реабілітування та виховання дітей, хворих на туберкульоз кісток.

Кістково-туберкульозні санаторії діяли на Чернігівщині безпосередньо у Чернігові, Ніжині, Плисках, Седневі, Макошино (для дітей шкільного віку). Велика їх кількість підтверджує нашу тезу про зростання після війни кількості дітей з ПФОРА. Переважно санаторії були розраховані на 50 ліжок, але відмічаємо зростання, навіть у 1963 році до 75.

У ході дослідження встановлено, що санаторій у Ніжині, розташований по вул. К. Маркса, 40, діяв у період з 1949 до 1963 року. Підпорядковувався Міністерству охорони здоров'я України, фінансувався з місцевого бюджету. Діяльність диспансеру поширювалася на територію Чернігівської області, де фахівці вели облік хворих на туберкульоз. На лікуванні у різні роки перебувало від 20 до 50 дітей віком 4-7 років з міста Ніжина, Ніжинського району, Чернігівського, Городнянського, Прилуцького, Понорницького, Малодівицького, Новгород-Сіверського, Яблунівського, Комаровського, Срібнянського районів. Термін перебування хворого у санаторії прогнозовано становив 6 місяців. Але насправді діти з важкою формою туберкульозу почасти знаходилися на лікуванні та реабілітації до 3-х років. За один рік понад 450 дітей могли отримати медичну допомогу тільки у Ніжині.

Ніжинський санаторій протягом його діяльності очолювали: П. А. Туровець (заслужений лікар України, інвалід Другої світової війни, пересувався на мотоколясці), В. Є. Власенко, Р. В. Березкіна. Педагогічний процес забезпечували від 2-х до 5 педагогів (вихователі отримували 25% надбавки до заробітної плати, відпустка – 24 дні). У штаті санаторію було 2 лікаря на ставку, хірург та лікар-фтизіатр працювали на 0,5 ставки, середнього медичного персоналу – 8, молодшого медичного персоналу – 7,5 (за роботу у санаторію отримували 15% надбавки), інших працівників – 11 чоловік [10, арк.1-10]. Керівництво дбало про підвищення кваліфікації медичного персоналу (курси, обмін досвідом, навчальні лекції (45 прочитаних за рік на медичну та політичну тематику).

Можемо констатувати, що кількість працівників санаторію протягом його функціонування суттєво не змінювалася. Відповідно до планування роботи обласної лікарні обстеження дітей санаторію проводили педіатри, фтизіатри, ортопеди. За потреби долучали хірургів з лікарень Ніжина та Прилук. Педагогічний колектив та медичні працівники відповідали за підготовку дітей

до обстеження обласною медико-педагогічною комісією. Висновки про стан здоров'я та розвитку дітей надавали лікарі: педіатр, офтальмолог, невропатолог, хірург, отоларинголог. Турбувалися про раннє виявлення та облік дітей, хворих на кістковий туберкульоз, надавали заочні консультації лікарям, батькам, педагогам.

У санаторії працював аеросолярій на 10 кушеток, рентгенкабінет. Міська СЕС (головний лікар Колесник) у ході перевірки забезпечення техніки безпеки, вказує на його тонкі стіни, що призводить до проникнення проміння у палати і шкодить здоров'ю дітей. [14, арк. 44] На балансі у санаторію був автомобіль (іноді його використовували й інші служби міста). Для покращення харчування облаштовано теплицю. Заслуговує на увагу турбота про забезпечення дітей спеціальними корсетами, взуттям, таторами, протезами.

Важливе місце в освітньо-виховному, реабілітаційному процесі відводилося бібліотеці закладу. Адміністрація турбувалася про наповнення бібліотеки, замовляли книги з інших бібліотек. Дітей вчили дотримуватися правил користування бібліотекою. «Всі і діти і персонал мають бережно ставитися до книг». [13, арк.18]. Обов'язковою була підписка на «Украинскую Советскую енциклопедию» [13, арк.104]. Проводилися семінари для бібліотекарів на базі бібліотеки облздраввідділу [14, арк. 45]. З 1954 року для покращення перебування дітей, створення комфортних умов, що безумовно сприятиме фізичному та розумовому розвитку, соціальної, психологічної адаптації, вихованню дітей, головний лікар просить виділити кошти для придбання килимів, телевізора, м'якого інвентарю, спеціальних дидактичних навчальних плакатів з зображенням тварин, рослин, овочів, фруктів та ін. Оскільки діти довго лежали загіпсовані, це було край необхідним для навчання та виховання.

Особисто головний лікар П. Туровець дбав про наповнення «живого куточку» санаторію різноманітними видами пташок, вважаючи, що вони сприяють розвитку дітей, позитивно впливають на їх психологічний стан. З цією метою просить допомоги у Миколаївського та Київського зоопарків. Сприяли лікуванню та реабілітації дітей облаштована територія (1,5 га), вдало озеленена, засаджена фруктовими деревами, плодово-ягідними кущами, різними породами декоративних дерев, бузковою та трояндовою алеєю. Квітники, лавочки для сидіння, альтанки давали можливість для відпочинку. Акцентовано увагу на пріоритеті напрямів екологічного виховання хворих дітей, формуванні здоров'я збережувальних навичок.

Фахівці санаторію використовували: аеротерапію (напрямок, у якому з метою лікування і профілактики використовували свіже повітря). Дітей, навіть узимку, в обов'язковому порядку виносили на веранду санаторію. Для цього замовляли тілогрійки, тепле взуття, спальні мішки, самостійно шили теплий одяг [14, арк.62]. Активним було використання сонячних променів (геліотерапія) з лікувальною та профілактичною метою, методу кліматотерапії, застосування комплексу лікувальних, профілактичних та відновлювальних вправ за допомогою спеціальних засобів (апаратів, тренажерів) на покращення рухливості суглобів, окремих м'язів та їхніх груп задля збільшення

функціональної адаптації хворого. Фахівці санаторію роблять масажі, проводять заняття з лікувальної фізкультури, загартовують дітей. З лікувальною метою використовують кварц, д'Арсенваль, лампи соллюкс. Влітку дітей вивозять на відпочинок до місцевого лісу, на лікування до санаторіїв Євпаторії, Затоки та інших санаторіїв півдня України, Криму. Однак, поряд з цим заборонялося звертатися до іноземних фірм любої країни для отримання імпортованих ліків та виробів [14, арк.47].

Свідченням позитивної оцінки діяльності працівників санаторію є листи-подяки батьків дітей, які перебували на лікуванні, наявні в архівних справах [5, арк.1-4]. Відзначено роботу колективу з організації цікавого, змістовного дозвілля, проведення виховних заходів з патріотичного виховання, наголошується на турботливому ставленні до дітей.

Вивчаючи проблему нами прослідковано поєднання зусиль медичного та педагогічного колективу санаторію, спрямованих на лікування, відновлення, реабілітацію з виховним процесом під час перебування дітей дошкільного віку у закладі. Робота має перспективу подальших ґрунтовних досліджень організації навчально-виховного процесу та реабілітаційних заходів у Ніжинському та інших кістково-туберкульозних санаторіях Чернігівщини.

Література

1. Черненко Т. В. Сучасний стан історико-педагогічних досліджень системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Кам'янець-Подільський. 2020. Випуск 16. Т. 2. С. 290-301.
2. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. К. : МП «Леся», 2009. 483 с.
3. Шевцов А. Г, Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Навчально-методичний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 200 с.
4. Протоколи виробничих нарад 17.09.1949-14.10.1950. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.1 Арк 1-36.
5. Книга записів побажань відпочиваючих дитячого санаторію. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.2. Арк 1-4.
6. Річний звіт санаторія про роботу та рух средств по балансу за 1949 р. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.3. Арк 301.
7. Статистичний звіт і відомості про відпочиваючих. 1949 р. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.4 Арк 1-8.
8. Статистичний річний звіт. 1950 р. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.13 Арк 1-89.
9. Переписка з Чернігівським облвідділом здравоохранения і Ніжинською міськрадою про комплектування санаторію, обладнання приміщення та іншим питанням. 2.01.-22.12. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.22. 47 арк.
10. Паспорт Нежинского костно-туберкулезного санатория на 1954 . ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.26. Арк. 1-12.
11. Річний текстовий і статистичний звіти про діяльність санаторію за 1954 рік. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр.27 Арк 1-18
12. Накази Чернігівського облздраввідділу і листування з ним по навчально-виховній роботі, дисципліні і завданням санаторія. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр. 30. Арк 1-99.

13. Листування з облздороввідділом і Міністерством здравоохранения СССР о воспитании детей санатория и отборе их в школу. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр. 45. Арк 1-11.
14. Накази Чернігівського обласного і Ніжинського міськздороввідділу про боротьбу з грипом і санаторно-курортному лікуванні хворих, охороні праці та іншим питанням. Методичний лист «Лікування костно-суставного туберкульозу» 23.01-18.12.1960 р. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр. 56. 140 арк.
15. Річний статистичний звіт про працю, фонд, ліжок і фахівців. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр. 62. Арк 1-20.
16. Протоколи виробничих нарад. 23.01-11.12.1962 р. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр. 65. Арк 1-18.
17. Річний фінансовий звіт об использовании сметы расходов за 1963 г. по спецсредствам. ДАЧО (Держ. архів Чернігівської області). Ф. Р-7344 Оп. 1. Спр. 72. Арк 1-7.

Шевченко В.М.

доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти,
Львівський національний університет
імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Сьогодні суспільству необхідно мати людину, яка не лише знає і вмє здійснювати якісь операції, а людину компетентну, в якій поєднано «знання» уміння і соціально-культурна поведінка, ініціативність, здатність працювати в групі, прогнозувати й досягати своєї мети. Важливо формувати універсальні навички й компетенції, які в подальшому дитина зможе реалізовувати, застосовувати впродовж усього життя для свого сталого саморозвитку.

Робота з формування такої людини має починатися з дошкільного віку. Дитина – головна цінність суспільства. У кожній дитині криється невідомий нам потенціал, який повинен обов'язково реалізуватися. Головний педагогічний принцип – дуже обережно і дбайливо допомогти дитині розкритися, вселити в неї впевненість, дати відчувати свою самоцінність. Тому основним завданням дошкільного закладу є допомога у розвитку дітей, зокрема з особливими потребами, та набуттю ними життєвої компетентності [1, 8].

Компетентність – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну або подальшу навчальну діяльність. Життєві або ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх [3, 15].

Застосування компетентнісного підходу означає:

- а) переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі;
- б) зміщення акценту з накопичування кількості знань, умінь і навичок на формування й розвиток в дітей здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях [3, 15].

Набуття компетентності перетворює дитину з носія знань на людину соціально активну, налаштовану на соціалізацію у суспільстві з метою практичного використання здобутих знань. Водночас дитині, тим паче з особливими потребами, недостатньо лише дати знання, а їй необхідно навчити користуватися ними. Тому важливим в організації діяльності дітей, зокрема з кохлеарними імплантами, є компетентнісний підхід. Він тісно пов'язаний із такими підходами до навчання як особистісно зорієнтований (потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання однієї дитини, які можна виміряти); діяльнісний (може бути реалізований лише в діяльності, тобто в процесі виконання конкретною дитиною певного комплексу дій). [4, 24].

Яка роль вихователя у формуванні життєвих компетентностей дітей, зокрема з кохлеарними імплантами? Вихователь не просто передає наявні в нього знання, а спонукає таких дітей мислити, знаходити правильні рішення, поважати думку інших тощо. У процесі організації навчальної діяльності необхідно прагнути гнучкості у виборі прийомів, нестандартності, створення ситуацій, які «оживлюють» заняття, при цьому враховувати потреби дітей, їх індивідуальні здібності. Водночас обов'язково потрібно звертати увагу на вік дитини з кохлеарним імплантом, на якому етапі реабілітації перебуває, її слухомовленнєвий та інтелектуальний розвиток і наявність супутніх порушень [2, 39].

Формуючи особистість та її життєві компетентності, насамперед, необхідно:

- закласти міцний фундамент – збагатити дітей знаннями;
- дати необхідний словниковий запас, навчати висловлювати думки;
- виробити початкові вміння аналізувати, синтезувати, класифікувати події, мати про них власну думку;
- навчати дитину орієнтуватися у великому потоці інформації [3, 16].

Готуючись до кожного заняття вихователю потрібно прагнути зробити процес навчання багатоаспектним: виробити в дітей уміння висловлюватись, емоційно розповідати, доречно підбирати слово у певній ситуації, передати своє ставлення до зображуваного тощо. За таких умов реалізується кінцева мета роботи, а діти з кохлеарними імплантами знайомляться з життям та різними його аспектами, навчаються орієнтуватися в ньому [1, 9].

У системі компетентнісного підходу висувуються вимоги до засобів навчання. Життя вимагає, щоб навчання надавало можливості для формування досвіду розв'язання проблем і нестандартних завдань, досвіду спілкування та взаємодії, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу та до себе самого. Формуванню життєвої компетентності дітей сприяє збагачення змісту занять, забезпечення зв'язку з життям, залучення важливої для дитини інформації, задіяння її емоційної сфери, організація діяльності не лише на рівні відтворення знань, умінь і навичок, але й на творчому рівні [4, 25-26].

В контексті реалізації компетентнісного підходу до навчання може бути використаний широкий арсенал інтерактивних методів та засобів. Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, постійна активна взаємодія всіх його

учасників з використанням моделей комунікацій, стосунків, ролей тощо. Це навчання, занурене в спілкування, під час якого діти мають можливість висловлювати свою точку зору, шанобливо ставитися до думки іншого, погоджуватися з точкою зору товаришів, якщо вони були ближче до істини при обговоренні певної ситуації. Все це зумовлює цінність інтерактивних методів в системі формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку, особливо з кохлеарними імплантами, які перебувають на початковому етапі реабілітації [1, 11].

Серед дидактичних матеріалів доцільно надавати перевагу тим, які містять комунікативно-ситуативні завдання, що вимагають залучення досвіду дітей, наближені до життя, які стимулюють активну мисленнєву діяльність та комунікацію. Вихователь має бути не транслятором інформації, а організатором спрямованої на розв'язання різних завдань діяльності дітей. Відповідно закономірною є зміна акцентів і в діяльності дітей – вона має бути активною, передбачати самостійну роботу [2, 44].

Значну увагу варто приділяти використанню комунікативно-ситуативних вправ. За їх допомогою перевіряються вміння дітей проявляти певний рівень знань; складати висловлювання, що відповідає запропонованій ситуації та меті висловлювання; вміти аргументувати висловлені тези з метою бути зрозумілим співрозмовником; розуміти можливість наявності різних точок зору на дану тему. Використання комунікативно-ситуативних вправ дозволяє наблизити дітей, зокрема з кохлеарними імплантами, до реальних життєвих ситуацій через моделювання під час гри та знаходження більш оптимального розв'язання проблеми, закладеної в сюжеті гри. Такі види роботи закріплюють знання, розвивають творчість, формують функціональні вміння, навчають спілкуванню [2, 44].

Для формування життєвої компетентності дітей важливо використовувати сюжетно-рольові ігри, у яких імітується конкретна діяльність людей. Наведемо кілька прикладів. *Розігрування ролей*: у таких іграх відпрацьовується тактика поведінки, дії, виконання функцій та обов'язків конкретної дитини. *Метод «Мікрофон»*: діти по-черзі дають відповіді на запитання, висловлюючи свою думку. *«Коло думок»*: ефективний метод колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукає дітей проявляти свою уяву та творчість, він досягається шляхом вільного висловлювання думок усіх учасників і допомагає знаходити кілька варіантів вирішення конкретного питання. *Робота в малих групах*: дозволяє набути навичок, які необхідні в подальшому для спілкування та співпраці. *Робота в парах*: ця форма роботи дозволяє набути навичок співробітництва, оволодіти вміннями не лише висловлюватись, а й активно слухати. *Метод «Прес»*: використовуємо у випадках, коли виникають спірні думки з певної проблеми і дітям потрібно зайняти та аргументувати чітко визначену позицію із проблеми, що обговорюється. В залежності від мети заняття, віку дітей, їх розвитку, наявності/відсутності супутніх порушень також можна використовувати такі методи: «Так чи ні», «Знайди зайве», «Мозаїка», «Відгадай задумане», «Гирлянда запитань», «Асоціативний куш», «Телефон» [1, 12].

У процесі активної діяльності діти дошкільного віку з кохлеарними імплантами набувають досвіду, оволодівають різними вміннями, освоюють духовні цінності, навчаються поважати інших. Такі прийоми і методи дозволяють виховувати у них толерантність, розуміння інших, усвідомлювати потреби і погляди інших, володіти культурою спілкування, виявляти готовність надати допомогу іншим у складних ситуаціях. Вихователі мають допомагати дітям розвивати свої здібності та нахили, набувати життєво необхідних навичок та цінностей, вміння орієнтуватися в різних ситуаціях, навчають їх контролювати власну поведінку, передбачати її результати; самореалізовуватись тощо [5, 174].

Найголовніше у роботі вихователів – реалізувати найважливіші принципи освіти: навчити пізнавати; навчити працювати; навчити жити разом; навчити жити. Тому щоденна робота з формування у дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами життєвих компетентностей має бути спрямована на реалізацію такої кінцевої мети: випускник дошкільного закладу відповідно до свого віку – це розвинена особистість, яка має певний рівень загальнолюдської культури, вміє жити та співпрацювати в колективі [4, 27]. Для цього вихователь дошкільного закладу не повинен зупинятися ні на своєму навчанні, ні в своїй творчості, ні в оволодінні новими компетентностями, методами і прийомами. Лише за таких умов можна сформувати життєві компетентності дітей, зокрема з кохлеарними імплантами.

Література

1. Гусак Т. Інтерактивний семінар «Формування життєвої компетентності дошкільника». *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009, № 8.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного віку: Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, за заг. ред. Н.В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
3. Кононко О.Л. Життєва компетентність – стратегія дошкільного виховання. *Дошкільне виховання*. Київ, 1999. № 5.
4. Кононко О.Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість. *Дошкільне виховання*. Київ, 2005. №7. С. 24-27.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: «Академвидав», 2015. 448 с.

Шевченко Ю.В.

Аспірантка відділу
психолого педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
ІСПП ім. М. Ярмаценка

СОЦІАЛЬНО – РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розвиток дитини – процес безперервний. Дитина з особливими потребам з перших же днів свого життя потребує особливого підходу зі сторони оточуючих: батьків та фахівців. Якість її життя залежить від оточуючих набагато більшою мірою, ніж якість життя її однолітків, що розвиваються. У дитини із синдромом Дауна наявні порушення призводять до психо-фізичних

порушень, які в свою чергу впливають на подальше життя дитини в трьох напрямках:

- у повсякденному житті – у можливості самотійно обслуговувати себе, стежити за порядком у будинку, купувати продукти, готувати їжу тощо;
- у суспільному житті – у можливості відвідувати освітні установи, брати активну участь у заходах, що проводяться в тому місці, де вона проживає, зустрічатися, спілкуватися, дружити з іншими дітьми та ін;
- у можливості виконувати основний для кожного віку вид діяльності (емоційне спілкування, гра, дослідження, навчання), мати цікаве дозвілля, хобі [1, с. 58].

Ці порушення можуть виникати не тільки внаслідок наявних особливостей розвитку у дитини із синдромом Дауна, але й через непристосованість навколишнього середовища до потреб дитини, відсутності необхідних допоміжних засобів, нерозуміння іншими людьми особливостей дитини, неприйняття її, небажання включати їх у суспільне життя. В результаті життя дитини, а згодом і дорослої людини значно відрізняється від життя її однолітків. Відмінності можуть стосуватися різних аспектів життя: інший режим дня, інша їжа, відсутність природних дитячих занять, мінімізація взаємодії з іншими людьми, мала рухливість, нестача прогулянок та ін. І це стає ще більш значним, коли дитина навчається вдома [5, с. 362].

Тому дуже важливо організувати корекційно – розвиткову допомогу для цієї категорії дітей таким чином, щоб зменшити рівень порушення у дитини, дати їй можливість функціонувати у повсякденному житті, розвивати соціальну компетентність, допомогти їй бути щасливою і незалежною наскільки це можливо всупереч її психо – фізичним особливостям розвитку.

Організація такої допомоги дітям із синдромом Дауна має бути спрямована на максимально можливий розвиток їх потенціалу: рухових, комунікативних, пізнавальних можливостей, навичок повсякденного життя та соціальної взаємодії, і сприяти тому, щоб життя дитини стало максимально нормальним, щоб вона могла жити максимально незалежно від постійної допомоги оточуючих, щоб вона могла максимально брати участь у житті суспільства, мати розвинені навички соціалізації та соціальної компетентності дитини. Принцип нормалізації означає, що для дітей із синдромом Дауна мають бути доступними такі форми повсякденного життя, які є якомога більше близькими до загальноприйнятих чи практично повністю збігаються із ними. Традиційна мета соціально – реабілітаційного супроводу дитини полягає в тому, щоб покращити її розвиток, ґрунтуючись на її сильних сторонах, можливостях та ресурсах; надати дитині оптимальні можливості для самотійного життя у майбутньому [3, с. 38].

Мета соціально – реабілітаційного супроводу дитини із синдромом Дауна в процесі розвитку соціальної компетентності є:

- розвитком здібностей дитини, наскільки це можливо;
- адаптацією навколишнього середовища;
- допомогою асистентів;
- застосуванням технологій, що допомагають соціалізації та адаптації.

Обов'язковою процедурою соціально – реабілітаційного супроводу дитини із синдромом Дауна є діагностика та оцінка порушень, здібностей і можливостей дитини. У звичному розумінні термін «оцінка» асоціюється у професіоналів з процесом вивчення одним або декількома фахівцями рівня розвитку дитини у різних галузях для того, щоб зрозуміти, який загальний актуальний рівень розвитку дитини, а потім знайти відповідну для неї навчальну розвиваючу програму з переліку вже існуючих [3, с. 41].

З метою успішної розвиткової роботи процес проведення оцінки – це швидше процес відкриття нового знання про дитину та сім'ї, що допоможе зрозуміти унікальні компетентності та ресурси. Подібні знання допоможуть надалі розвивати значущу та корисну індивідуальну карту допомоги та соціально – реабілітаційного супроводу. Таким чином, процес супроводу фахівцями призначений для того, щоб посилити функціональні здібності кожної дитини, збільшити потенціал розвитку дітей із синдромом Дауна для їхнього майбутнього незалежного життя у суспільстві. Активність дитини характеризується тим, як вона застосовує різні навички у повсякденному житті [2, с. 247].

Оцінка - це тривала процедура, яка використовується для того, щоб виявити (відкрити):

- особливості розвитку дитини;
- обмеження у стані здоров'я, які заважають їй розвиватись;
- унікальні здібності та ресурси дитини та її оточення (сильні сторони);
- потреби дитини в кожній галузі розвитку (фізична, пізнавальна, комунікативна, соціально-емоційна, навички самообслуговування);
- навчальні можливості оточення, в якому живе дитина.

Оцінка спрямована на те, щоб допомогти у плануванні Індивідуальної програми розвитку дитини. Основна відмінність оцінки від традиційної діагностики полягає в тому, що вона не ставить діагнозу дитині і не повинна давати негативного прогнозу про подальший розвиток дитини, вона непрогностична, унікальність кожна дитина передбачає і її унікальну карту розвитку, і ймовірні досягнення. Результати не оцінки є остаточними. Дитина зростає, змінюється, дозріває її нервова система, вона набуває безліч нових умінь, а значить, оцінку потрібно проводити регулярно, щоб побачити динаміку у розвитку дитини [6, с. 212].

Оціночний, діагностичний процес – це досить тривала та глибока процедура, яка передбачає командний, міждисциплінарний підхід, використання різних форм, методів та технік, у тому числі:

- аналіз документів, бланків раніше проведених діагностичних процедур, висновків спеціалістів;
- активне спостереження;
- бесіда з ближнім оточенням;
- аналіз дій у природних рутиних (режимі дня);
- ігрова форма, що моделює соціально-побутові та соціально-середовищні ситуації, прояв комунікації, загального розвитку;
- організація спеціальних занять (експеримент);

– діагностичні процедури з використанням психологічних методик.

Оцінка проводиться для кожної дитини, навіть із глибокими порушеннями психо – фізичного розвитку. Ступінь порушення, що визначається при встановленні дитині інвалідності – інформативна, необхідна для визначення загальної картини, але проблеми та ресурси дитини із синдромом Дауна при цьому не деталізовані [6, с. 219].

Дуже важливо у діагностичному процесі та визначення «вторинних порушень». Процес виникнення вторинних порушень складний, оскільки на нього впливають якість і ступінь первинного порушення, до того ж на своєрідність вторинного порушення впливає чинник виникнення первинного порушення. Соціально-реабілітаційна, корекційно – розвиткова діяльність, умови довкілля, спеціально організоване навчання та виховання також впливають на своєрідність розвитку або усунення вторинних порушень. А отже, пріоритетним завданням для фахівців, які працюють з дітьми із синдромом Дауна є створення умов, організація процесу розвитку соціальної компетентності для максимальної нормалізації життя дітей, досягнення ними рівня функціонального розвитку, що дозволяє бути незалежними та самостійними у всіх сферах життя [4, с. 53].

Відправною точкою такої роботи та методом визначення успішності та досягнень має бути оцінка здібностей, можливостей та мінімізування вторинних порушень. Оцінка здібностей, можливостей та порушень у розвитку дитини із синдромом Дауна одна з найважливіших складових програм допомоги та підтримки дітей. Діагностичні карти в процесі спостереження за динамікою розвитку дитини – це інструмент фіксування оцінки тих навичок та умінь, здібностей і порушень, розвиток та корекція яких проводиться в фахівцями в освітніх закладах [7, с. 40].

Отже, чим більш детальною буде оцінка, тим більш чітким, покроковим, індивідуально орієнтованим буде соціально – реабілітаційний супровід дитини із синдромом Дауна в процесі розвитку соціальної компетентності. Оцінка дозволяє ставити досяжні завдання, визначати функціонально значущі навички, що вимагають розвитку та корекції. Крім того, необхідно розуміти, що ціль програми – розвиток максимальної незалежності та підготовка до самостійного життя дітей із синдромом Дауна.

Література

1. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науковометодичний посібник / За ред. Н. Софій, І. Єрмакова та ін.. – К.: Контекст, 2000 -58 с.
2. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій: посіб. / Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В. та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. – К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. – 247 с.
3. Колишкін О.В. Особливості корекційної педагогічної роботи із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами [Текст]. Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, (11–12 листопада 2015 р.). Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 38–41.

4. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник № 4 НДІ інклюзивної освіти / [Укладачі: Савчук Л.А., Юхимець І.В.]. Рівне: РОППО, 2013. 53 с
5. Психологічна служба: Підруч. / [В.Г. Панок (наук. ред.), А.Г. Обухівська, В.Д. Острова та ін.]. – Київ: Ніка-Центр, 2016. – 362 с.
6. Рудакова, О.А. Психологічна діагностика розвитку особистості молодшого школяра в період вікової кризи. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Зб. статей: К.: Ріо ГПА, 2016. Вип. 50. Ч. 2. С. 212-219.
7. Тараненко, І.Г. (2000). Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських проблем. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство*. Київ, с. 37–40.

Якуба Л.С.

аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології

Науковий керівник: Супрун М.О.

доктор пед. наук, професор, професор кафедри психокорекційної
педагогіки та реабілітології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Викладач кафедри спеціальної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету ім.

Г.С.Сковороди

ORCID iD: 0000-0003-0632-8384

МКФ-ДП ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВИХ ПОТРЕБ ДИТИНИ У РОБОТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.

В сучасних умовах спеціальна педагогіка відчуває вплив багатьох факторів, що змінюють підходи до навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами. Використання компетентнісного та діяльнісного підходів у практиці логопедів, олігофренопедагогів, тифло- та сурдо- педагогів останні 10 років вимагають застосування новітніх технологій діагностики можливостей, бар'єрів розвитку та потреб дитини. Основою формування індивідуальної траєкторії розвитку стають системи, які спрямовані на визначення того, що дитина може, а також врахування особливостей середовища, у якому виховується дитина з порушенням розвитку.

Одним з таких інструментів може бути Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків, В рамках реалізації Плану заходів із впровадження зазначеної класифікації, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2017 р. № 1008 Міністерство охорони здоров'я (МОЗ) України видало наказ від 23 травня 2018 р. № 981 «Про затвердження перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків» (МКФ-ДП). [2].

Наступним етапом, який був започаткований та підтриманий міжнародною організацією UNICEF, стала презентація освітньої платформи та тренажера «МКФ для інклюзивної освіти», яка відбулася 9 липня 2021 року. Проєкт мав на меті представити педагогічній спільноті (й не тільки) стислий та

ефективний формат з акцентом на застосування вищезазначеної класифікації для ефективної організації інклюзивного (тобто якісного та доступного) освітнього середовища, що ґрунтується на правах людини. [3]

13.04.22 за ініціативою першої леді України Олени Зеленської почато впровадження в українську систему охорони здоров'я МКФ як національного класифікатора. [4] Враховуючи всі вищенаведені події, можна перебачати, що широке використання МКФ-ДП у освітній сфері може стати наступним кроком, і в першу чергу її впровадження слід очікувати у практику спеціальної та інклюзивної освіти.

Медичні підходи до системи надання спеціальної допомоги дитині з психофізичними порушеннями, такими як синдром Дауна, розлади аутистичного спектру, тяжкі порушення розвитку мовлення, дитячий церебральний параліч, не можуть стати в існуючих умовах достатньою основою для розробки індивідуальної траєкторії розвитку. За твердженнями авторів МКФ, які підкріплені багаторічними дослідженнями, «дві особи з однією і тією самою хворобою можуть мати різні рівні функціонування, а дві особи з однаковим рівнем функціонування не обов'язково мають однаковий стан здоров'я.» [1]

Таким чином, пропонується інша точка зору на порушення розвитку, яка спроможна, по-перше, допомогти знайти спільну, міждисциплінарну мову для фахівців різних напрямів під час надання комплексної допомоги як дітям, так і дорослим, та випрацювати спільну думку щодо напрямів та методів реабілітації та абілітації. По-друге – ця класифікація спрямована не на визначення наслідків хвороби та обмежень, які вона накладає на розвиток, а на наявні у особи можливості, а також на визначення бар'єрів – фізичних, соціальних, які впливають на реалізацію цих можливостей розвитку дитини.

МКФ доповнює іншу класифікацію ВООЗ — Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), а також наступну версію – МКХ-11. На теперішній час МКФ та МКФ-ДП використовують у більшості розвинених країн світу. В рамках цієї класифікації представляється погляд на порушення розвитку не з позиції "наслідків захворювання", а визначення "компонентів здоров'я". "Компоненти здоров'я" визначають складові здоров'я, в той час як "наслідки" зосереджуються на впливі захворювань або інших станів здоров'я на кінцевий результат. Таким чином, МКФ займає нейтральну позицію щодо етіології для того, щоб дослідники могли робити висновки про причинно-наслідкові зв'язки з використанням відповідних наукових методів.

МКФ охоплює всі аспекти здоров'я людини та деякі складові благополуччя, пов'язані з здоров'ям, та описує їх в термінах доменів Класифікація, залишаючись в межах широкого контексту охорони здоров'я, не охоплює обставини, які не пов'язані зі здоров'ям, наприклад, ті, які викликані соціально-економічними факторами. [1]

Можна визначити основні зміни у відношенні до визначення особливостей порушення розвитку, які позначає Міжнародна класифікація функціонування:

- МКФ «пропонує концептуальні рамки та єдину «стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і підлітків»[1];

- у критеріях оцінки враховується взаємодія між оточенням, повсякденним життям та станом здоров'я людини.

- при застосуванні з'являється можливість для покращення психолого-педагогічної абілітації та реабілітацію осіб з інвалідністю, а також корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушенням розвитку;

- ця система містить декілька складових, які розглядають організм дитини з позиції вивчення функцій та структур організму, (в тому числі психологічні функції), розуміючи порушення як проблеми, що виникають у функціях або структурах, такі як істотне відхилення або втрата якоїсь структури, або неможливість використовувати функцію у достатньому обсязі. [1]

Для спеціального педагога важливе значення мають складові:

1. «Активність» - визначає та оцінює особливості та можливості виконання особою завдання або дії;

2. «Участь» - визначає яким саме чином залучається дитина (або особа) до життєвої ситуації, використовує свої можливості і в якому обсязі, які наявні бар'єри (обмеження) при такому залученні.

Спираючись на оцінку в межах цих складових, спеціальний педагог може визначити зону найближчого розвитку, та сформулювати цілі у форматі SMART – досяжні, конкретні, означені у часі, з критеріями вимірюваності, а відповідно і точні. Визначення цілей в свою чергу впливає на добір методів корекційної роботи та допомагає створенню індивідуальної траєкторії розвитку дитини. Окрім того, оцінка участі дитини у діяльності допомагає, по-перше, визначити здатність застосовувати свої знання та навички, а значить, і характеризує рівень сформованості її життєвої компетентності.

Класифікацією передбачено врахування факторів навколишнього середовища, у якому живе, розвивається та навчається дитина, а саме - які з них можуть бути полегшувачами, а які, навпаки, стають бар'єрами для розвитку. Ця частина МКФ містить розділи:

Розділ 1. Продукція та технології: фактори, які спливають на життєдіяльність, такі як їжа, основні фактори фізичного середовища, а також доступність допоміжних виробів і технологій для особистого використання у повсякденному житті (наприклад, комунікатор для дитини, що внаслідок психофізичного порушення не має можливості оволодіти мовленням в обсязі, достатньому для спілкування без обмежень, універсальний дизайн середовища тощо).

Розділ 2. Навколишнє середовище та природні зміни в ньому, що виникли в наслідок діяльності людини: фактори середовища існування дитини.

Розділ 3. Підтримка і взаємовідносини: включає оцінку можливостей та бар'єрів у соціальному середовищі дитини, рівень фізичної і емоційної підтримки. [1]

Потрібно зазначити, що МКФ не передбачає виключення застосування стандартних діагностичних процедур, лише допомагає систематизувати їх результати. Окрім того, сама класифікація може бути застосована як самостійний діагностичний інструмент. [2]

Спираючись на вищенаведені фактори, можна оцінити, що застосування спеціальним педагогами у своїй професійній діяльності такого інструменту як МКФ-ДП доцільне. Але для ширшого запровадження у практичній діяльності, на нашу думку, є потреба застосування таких заходів, як розробка методичних рекомендацій щодо використання класифікації в межах комплексної корекційної допомоги в умовах як спеціальної, так і інклюзивної освіти, та організація навчання спеціальних педагогів.

Література

1. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (версія): МКФ-ДП Наказ Міністерства охорони здоров'я України 23.05.2018 № 981. https://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/docs/5210-preklad_mkf_dorosl_v_docx.pdf
2. Устінов О.В. Затверджено Міжнародну класифікацію функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. «Український медичний часопис». Вебсайт <https://www.umj.com.ua/article/125698/zatverdzheno-mizhnarodnu-klasifikatsiyu-funktsionuvannya-obmezh-zhittvediyalnosti-ta-zdorov-ya>
3. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників початкової школи на освітній платформі. Український інститут розвитку освіти. Веб-сайт. ied.org.ua/pidvishhennya-kvalifikacii-pedagogichnih-pracivnikiv-pochatkovoї-shkoli-na-osvitnij-platformi-mkf-dlya-inklyuzivnoї-osviti/
4. Президент України Володимир Зеленський. Офіційне інтернет-представництво. Вебсайт. <https://www.president.gov.ua/news/z-iniciativi-oleni-zelenskoyi-v-ukrayini-zaprovadzhuyut-novi-74305>

Ялова О.В.,

директор КЗ «Харківська спеціальна школа № 8»

Харківської обласної ради,

Єна О.М.,

заступник директора КЗ «Харківська спеціальна школа № 8»

Харківської обласної ради,

Скриль І.А.,

кандидат географічних наук, завідувачка відділу краєзнавства

КЗ «Харківська обласна станція юних туристів»

Харківської обласної ради

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку нашої держави в умовах військової агресії росії питання розвитку інклюзивного навчання та навчання дітей з особливими освітніми потребами набувають значної актуальності. Закон України «Про освіту» визначив поняття особи з особливими освітніми потребами. Це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту». Тобто до

категорії таких осіб можуть підпадати не тільки діти з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту.

Термін «інклюзивна освіта» був застосований у Саламанській декларації, яка була прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.) [3]. В декларації означені цінності, принципи та переваги інклюзивної освіти, а також засади політики щодо даного питання. Серед основних цінностей інклюзивної освіти наступні:

- визнання того, що всі діти можуть навчатися;
- робота зі всіма дітьми, незалежно від їх віку, національності, мови, походження, особливостей розвитку;
- вдосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб всіх дітей;
- частина великої стратегії по створенню інклюзивного суспільства;
- динамічний процес, який знаходиться постійно в розвитку.

В Україні розроблена *Концепція розвитку інклюзивної освіти*, основою якої є принципи, що всі діти, незважаючи на різне культурне й соціальне походження та різні рівні навчальних можливостей, повинні мати однакові можливості у навчанні в усіх типах закладів освіти. В Концепції розвитку інклюзивної освіти визначено, що *інклюзивне навчання* — це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [1].

Як зазначає Міністерство освіти і науки України, інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів — це головне завдання інклюзії.

В Харківській області розроблений та діє Освітній проєкт «Інклюзивна освіта в Харківській області», затверджений рішенням Методичної ради КВНЗ «ХАНО» від 16. 02 2017, метою якого є розвиток єдиного інклюзивного освітнього простору на Харківщині шляхом утворення ефективної системи інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами; забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної дошкільної, шкільної та позашкільної освіти [2].

У вирішенні завдань щодо створення сприятливих соціокультурних, соціально-педагогічних умов для соціальної інтеграції дітей та молоді з особливими потребами беруть участь різні освітні ланки, зокрема, *позашкільна освіта*, яка є однією з найбільш ефективних ланок у загальній системі освіти України. Заклади позашкільної освіти реалізують актуальні напрями роботи з

дітьми та молоддю з особливими потребами, допомагають у вирішенні таких завдань:

- підвищити самооцінку дитини з особливими потребами;
- сформувати активну життєву позицію, впевненість у своїх силах;
- розвивати самостійність та життєтворчість;
- створити умови для творчого розвитку кожної дитини з особливими потребами.

Багаторічне співробітництво Комунального закладу «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради із закладами для дітей з особливими потребами: спеціальними закладами освіти, оздоровчими центрами відбувається за різними напрямками туризму і краєзнавства та має різноманітні форми залучення дітей з особливими освітніми потребами до туристсько-краєзнавчої роботи.

Яскравим прикладом такої співпраці є залучення учнів КЗ «Харківська спеціальна школа № 8» Харківської обласної ради до участі в обласних та всеукраїнських краєзнавчих акціях, експедиціях, конференціях, метою якої є соціалізація дітей з особливими освітніми потребами.

Треба зазначити, що КЗ «Харківська спеціальна школа № 8» Харківської обласної ради — це школа для дітей з особливими потребами, педагогічний колектив якої займається вихованням дітей із захворюваннями на дитячий церебральний параліч (ДЦП), дітей зі складними вадами розвитку, розладами аутичного спектру та типу. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні передбачає створення таких умов, за яких діти з обмеженими можливостями могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме потреби суспільства.

На базі КЗ «Харківська спеціальна школа № 8» працюють гуртки туристського та краєзнавчого профілів. Учні школи під керівництвом вихователів вивчають сторінки історії рідного краю, внесок видатних харків'ян у світову науку і культуру, залучаються до участі в обласних та всеукраїнських заходах з краєзнавства, конференціях, експедиціях. Так, в обласному етапі Всеукраїнської краєзнавчої експедиції «Моя Батьківщина - Україна» у 2020 році переможцями стали учні 6-х класів з роботою «Славетний козак Іван Сірко» (керівник: Чиркова Т.В., вихователь вищої категорії, методист) та учні 5-х класів з роботою «Видатний харків'янин Микола Барабашов» (керівник: Брусенко Л.В., вихователь першої категорії, методист), у 2021 році учні 7-х класів стали переможцями з пошуковою роботою «Будинок «Слово»».

У 2021 році для участі у XV Всеукраїнській філософській історико-краєзнавчій конференції учнівської молоді «Пізнай себе, свій рід, свій нарід» учні 6 класу КЗ «Харківська спеціальна школа № 8» подали роботу «Дмитро Іванович Багалій – вчений і просвітитель». У 2022 році така співпраця продовжилася. На XVI Всеукраїнську філософську історико-краєзнавчу конференцію учнівської молоді «Пізнай себе, свій рід, свій нарід», присвячену 300-річчю від дня народження Г.С. Сковороди учні разом з педагогами школи

підготували роботи «Григорій Сковорода – знайомий і незнайомий» (керівник Єна О.М., заступник директора з навчально-виховної роботи) та «Роль особистості в історії» (керівник Брусенко Л.В., вихователь першої категорії, методист).

Яскравою подією для учнів, педагогів, батьків стало проведення 1 вересня 2021 року Дня знань, під час якого у школі відбулося туристсько-краєзнавче свято з різноманітною конкурсною програмою, допомогу в організації якого надали педагоги КЗ «Харківська обласна станція юних туристів». Учні з особливими освітніми потребами мали змогу випробувати себе на переправі по паралельних мотузках, у в'язанні вузлів, ознайомитися з елементами народних традицій і побуту Слобожанщини. Усі діти були відзначені подяками, краєзнавчими сувенірами.

До початку військових дій для учнів КЗ «Харківська спеціальна школа № 8» регулярно проводилися екскурсії кабінетами КЗ «Харківська обласна станція юних туристів», що сприяло кращому пізнанню географічних, геологічних, етнографічних особливостей Слобожанщини. Крім того, цьому сприяє проведення майстер-класів з виготовлення ляльки-мотанки, писанкарства тощо. Так, 31 березня 2021 року для учнів Комунального закладу «Харківська спеціальна школа №8» Харківської обласної ради відбувся майстер-клас з писанкарства, який провели керівники гуртків Ходячих С.Ю., Коваленко М.Л., Сторожук О.А., Скриль І.А. Діти з особливими потребами занурилися у світ слобожанської писанки, кожен мав змогу створити її власноруч. У цьому вихованцям допомагали учні КЗ «Харківська санаторна школа № 13» Харківської обласної ради. Така співпраця буде продовжуватися і надалі.

Результатом такої співпраці закладів позашкільної та спеціальної освіти є:

- підвищення рівня загально-культурологічних знань учнів;
- формування усвідомлення місця української національної культури як культури самобутньої у формуванні особистості дитини;
- зросла кількість учнів, які почали спілкуватися українською мовою в сім'ї та з друзями;
- значно поглибився інтерес до історії України, народних традицій, свят, звичаїв, фольклору, народного мистецтва;
- збільшився вплив національної культури на формування загальнокультурного рівня школярів, їхньої національної свідомості.

Таким чином, в умовах спеціальної освіти важливу роль у соціалізації дітей з особливими потребами відіграє система комплексної роботи із широким спектром впливу на становлення особистості. На цьому шляху перспективним є використання ресурсів позашкільної освіти, залучення дітей з особливими освітніми потребами до гурткової роботи, участі у краєзнавчих заходах у позаурочний час. Важливим аспектом є активна співпраця педагогів закладів позашкільної освіти та спеціальних шкіл щодо інтеграції учнів у суспільстві,

формування світогляду дітей, їхньої громадянської свідомості, загальнолюдських цінностей.

Література

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН України від 01.10.2010 № 912.
2. Освітній проект «Інклюзивна освіта в Харківській області», затверджений рішенням Методичної ради КВНЗ «ХАНО» від 16. 02 2017.
3. Саламанська декларація, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.).

Янковська С. В.

аспірант кафедри педагогіки та психології
зі спеціальності 011Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник: Султанова Н. В.

Доктор педагогічних наук, доцент,
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Важливим складником Концепції Нової української школи є забезпечення умов для розвитку, навчання і виховання всіх дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія висуває багато нових вимог до організації освітнього процесу в інклюзивному закладі освіти. Це створення інклюзивного освітнього середовища, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії навчання, оцінка спеціальних освітніх потреб дитини, командна робота, партнерство з батьками. Реалізувати нові вимоги можливо за умови сформованості компетентностей, необхідних для успішної роботи в умовах інклюзивної освіти. Відтак, постала нагальна потреба у впровадженні концепції підготовки фахівців до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Поширення інклюзивної освіти у вітчизняному контексті зумовлює потребу у компетентнісній особистісно-професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти. На сьогодні наукові розвідки щодо підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами стосуються вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти. Наукові дослідження щодо удосконалення підготовки майбутніх вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів/корекційних педагогів залишаються практично у полі медичної моделі ставлення суспільства до інвалідності та нозологічного підходу, що не відповідає сучасним реаліям реформування системи освіти.

Мета статті: охарактеризувати концепцію підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Концепція (лат. conception – розуміння, система) як теоретико-методологічний феномен у філософії, лінгвістиці, соціології має різні

визначення і трактується як система поглядів на певне явище, процеси та їхнє розуміння; єдиний задум, провідна думка наукової праці [2]; система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; ідейний задум твору [1]. Структурними компонентами концепції прийнято вважати основну генеральну концептуальну ідею, загальні положення, принципи, методологічні засади і цілісне уявлення про предмет концепції, напрями розвитку і способи вирішення поставлених завдань у межах того чи іншого виду діяльності [7]. Побудова наукової концепції передбачає послідовні етапи, дотримання яких логічно розкриває сутність запропонованих нових підходів до розгляду певного явища: вивчення та фіксація вихідних форм значущих фрагментів об'єктивної реальності в їх історичному розвитку; визначення і узгодження понять, що відображають певні форми розвитку; виявлення протиріч у визначеннях понять і вибір серед них значущих протиріч; фіксація конкретного значущого протиріччя; пошук нової, вищої форми розвитку, в якій зафіксоване протиріччя може бути вирішено [5; 8].

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується поступовою зміною медичної моделі ставлення суспільства до осіб з інвалідністю (в якій інвалідність розглядається як порушення / дефект, яке потребує медичного втручання [4, 29] на соціальну модель, яка розглядає „інвалідність”, як проблему, створену суспільством, і вважає соціальну дискримінацію найбільш суттєвою” [4, 31]. Розвиток соціальної моделі спонукає держави до створення „суспільства для всіх”, в якому, зокрема, діти з особливими освітніми потребами матимуть доступ до якісної освіти у загальноосвітньому просторі. Відтак, розвиток соціальної моделі ставлення суспільства до осіб з особливими потребами та інвалідністю уможливив розвиток соціально-інклюзивної моделі в освіті. Соціально-інклюзивна модель в освіті заснована на понятті, що людина з особливими освітніми потребами зазнає труднощів і тому відчуває обмежені можливості. Проблема і її вирішення полягає у взаємодії між здібностями, потребами людини і факторами довкілля [6]. Відтак, навчання має бути сфокусоване на освітню підтримку і адаптацію факторів навколишнього середовища. Отже, фокус на потреби дитини (а не на „порушення”), фокус на освітню підтримку вимагають нових підходів до навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє активізації суспільного запиту на інклюзивну педагогіку – науку (теорію і методику) про освіту дітей в умовах освітньої інклюзії. Інституціональний період розвитку інклюзивної педагогіки як науки сприяє впровадженню інклюзивної освіти на основі науково-теоретичних і методичних досліджень з проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; формуванню ставлення до інклюзивної педагогіки як до важливого компонента фахової підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; усвідомленню науковою, педагогічною, батьківською спільнотою, суспільством в цілому потреби у формуванні фахової компетентності педагогів загальної і спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Готовність спеціального педагога до інклюзивного навчання – системна інтегральна якість фахівця, яка визначає спрямованість, поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти являє собою «описову характеристику випускника закладу вищої освіти у вигляді показників, що відображають ідеальний комплекс компетенцій і особистісних якостей», які визначають його готовність до фахової діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, яка дозволяє «окреслити галузь, коло функцій і професійних завдань, виконання яких знаходиться у сфері його професійно-педагогічної компетентності» [8, 119]. Освітній простір закладу вищої освіти – цілісний багатфункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв'язків, спрямованих на забезпечення особистісних і професійних потреб майбутніх фахівців. Освітній простір університету виступає простором для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього фахівця, зокрема майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти [9]. Освітнє середовище професійної підготовки – цілісна педагогічно організована система умов, які забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього простору вищого закладу освіти з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності; можливості освітнього середовища фахової підготовки забезпечуються розвитком освітнього простору вищого закладу освіти і активною, творчою діяльністю та розвитком суб'єктів взаємодії – викладачів і студентів [9]. Концепція підготовки спеціального педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами покликана окреслити шляхи вирішення виявленого значущого протиріччя між соціальним замовленням суспільства та державних інституцій на забезпечення якості освіти та неготовністю педагогів до ефективної фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Реалії сьогодення вимагають фахівця спеціальної освіти, здатного надавати психолого-педагогічну підтримку різним категоріям дітей, які найчастіше зустрічаються у загальноосвітньому просторі: дітям з труднощами у навчанні, порушеннями писемного мовлення, незначними сенсорними порушеннями, розладами аутистичного спектра. Тому генеральна ідея концепції підготовки фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами полягає у розробленні методологічних, методичних і технологічних підходів до підготовки спеціального педагога інклюзивного закладу освіти – нової професійної кваліфікації у вітчизняній освітній системі.

Предметом концепції є компетентнісний зміст підготовки майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти та модель підготовки фахівців нової професійної кваліфікації і технологія її формування в умовах вищої освіти. Відповідно до Закону України від 01.07.2014 №1556-VII «Про вищу освіту» (із змінами і доповненнями) «результати навчання – знання, уміння, навички,

способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [3, 4].

Концепція формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, безперечно, не є всеохоплюючою і вичерпною, та буде удосконалюватись у процесі її реалізації.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. 1736 с.
2. Ефремова Т. Ф. Толково-словообразовательный. М.: Дрофа, 2000. 465 с.
3. Закон України „Про вищу освіту” (із змінами і доповненнями) // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
4. Інвалідність та суспільство: навчальний посібник / За заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ, 2011. 188 с.
5. Мельников Б.С. Социальная технология технического творчества. Минск: МАН ВШ; БГПУ, 1997. С. 119-128.
6. Оцінка особливих потреб дитини в контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті: матеріали Літньої школи. Бішкек, 2017. 205 с.
7. Симасева И. Н., Алимбиева А. В. Охрана здоровья и образование: институциональный поход: монография. В 2-х частях. Ч. 2. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. 162 с.
8. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Дис. ... д. пед. н.: [спец.] 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Калининград, 2015. 390 с.
9. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Вип. 35 (88). 2014. С. 558-567.

РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Агафонова С.В.

магістрант кафедри здоров'я людини,
реабілітології та спеціальної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Дрожик Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

ЗНАЧЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Гра є історичним утворенням, її виникнення зумовлене розвитком суспільства і пов'язаною з ним зміною становища дитини в системі суспільних відносин. Соціальна природа гри як феномену полягає у конкретно-історичному характері творчих сюжетно-рольових ігор, змістом яких є відображення суспільних відносин людей. В іграх діти відтворюють поведінку дорослих, а також позитивні та негативні явища їхнього життя. Відображення дитиною у грі взаємин дорослих, явищ суспільного життя є передумовою глибокого пізнання навколишньої дійсності, прагнення брати участь у житті дорослих. У педагогічному процесі дошкільної установи гра є засобом виховання, формою організації навчання (дидактична гра), виховання, методом і прийомом навчання дітей [4] .

Ігрова діяльність дошкільників з інтелектуальними порушеннями досліджувалась такими вченими як Л. Виготський, А. Катаєва, Н. Соколова, О. Стребелева тощо.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідну діяльність дітей дошкільного віку, аналізом її виховних можливостей і засобів їх актуалізації. Ігрова діяльність – це основний напрям виховання дошкільників [1]. Виховний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими. Гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри. Психологічна природа, сутність, виховні та інші можливості гри як складного, багатфункціонального феномену втілені в її ознаках, одні з яких властиві будь-якій соціальній діяльності, інші – тільки грі. Дитяча гра зумовлена віковими особливостями особистості. У грі

виділяють певні загальні, універсальні ознаки: гра як активна форма пізнання навколишньої дійсності; гра як свідомо і цілеспрямована діяльність.

Кожній грі властива значуща для дитини мета. Крім загальних, гра наділена специфічними, характерними тільки для неї ознаками: гра як вільна, самостійна діяльність, що здійснюється за особистою ініціативою дитини; наявність творчої основи; емоційна насиченість. Гра як провідний вид діяльності дитини поєднує у собі як загальні для будь-якої соціальної діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь), так і специфічні (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення).

Ігрова діяльність, з одного боку, створює зону найближчого розвитку дитини, а тому є домінуючою діяльністю у дошкільному віці. Це пов'язано з тим, що в ній зароджуються нові, більш прогресивні види діяльності та формуються уміння діяти колективно, творчо, довільно керувати своєю поведінкою. З іншого боку, її зміст живлять продуктивні види діяльності і постійно розширюється життєвий досвід дітей [3].

Своєрідність ігрових завдань полягає у тому, що у них мета представлена в уявній формі, яка відрізняється від практичної мети невизначеністю очікуваного результату і необов'язковістю його досягнення. Більш узагальнена ігрова дія переводить саму гру на якісно нову інтелектуальну основу.

На перших етапах розвитку ігрової діяльності дошкільників у грі виникають і формуються механізми опосередкованої власне особистої поведінки. В молодшому дошкільному віці гра представляє собою розвиток предметної діяльності, а саме дитина використовує реальні предмети і іграшки, які використовує лише за призначенням, оволодіваючи предметними діями. В середньому дошкільному віці виникає, а в старшому – розквітає сюжетно-рольова гра, яка пронизує весь дошкільний вік, зокрема тут відбувається наступне: по-перше, предмети і предметні дії, які тільки що були в центрі уваги дитини, перестають її цікавити; по-друге, в центрі уваги дитини знаходяться відносини людей. До старшого шкільного віку такий вид гри стає переважаючим.

Значення гри для розвитку довільності, як загальної властивості різних психічних процесів, ясно виступає і підкреслюється той факт, що в ході вирішення ігрових завдань створюються умови для усвідомлення дитиною власних дій (запам'ятовування і пригадування, побудова складного руху, виділення і застосування соціальної функції контролю тощо), що веде до більш глибокого розуміння їх значення.

Гра як провідний вид діяльності дошкільника має надзвичайно велике значення в психічному розвитку дитини. У ній в певній мірі засвоюються окремі знання і вміння, оскільки в ній моделюються соціальні ситуації і типові побутові відносини. Але, найбільш суттєвим є те, що гра дає ефект загального психічного розвитку. Гра допомагає дитині адаптуватися та соціалізуватися у оточенні.

Причини недорозвитку ігрової діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями йдуть корінням в раннє дитинство, коли

дитина вперше вступає в активну взаємодію з навколишнім предметним світом. Уже в цей період у дітей з раннім органічним ураженням центральної нервової системи з'являються відхилення в психічному розвитку.

Загальна психофізіологічна незрілість дошкільників з інтелектуальними порушеннями в значній мірі обумовлює несформованість сенсорно-рухової координації, які, в свою чергу, складають основу для виникнення предметної, в тому числі та ігрової діяльності дитини. Набування ігрового досвіду у дітей з інтелектуальними порушеннями до початку старшого дошкільного віку призводить до певної динаміки їхньої гри [2].

При цьому з'являються традиційні дії, які носять яскраво-виражений процесуальний характер і діти заколисують ляльок, катають машини, будують вежі, отримуючи задоволення від одноманітного відтворення однієї і тієї ж самої ігрової операції. Ігри, які складаються, з поодиноких процесуальних дій, представляють собою верхню межу в розвитку ігрової діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Без спеціального навчання ці ігри не видозмінюються і не набувають характеру сюжетних, а тим більше рольових. В силу цього, гра не стає провідною діяльністю і не направляє хід психічного розвитку дітей. Після п'яти років у грі з іграшками у дітей з інтелектуальними порушеннями все більше місце починають займати процесуальні дії. Але справжньої гри не виникає. Без спеціального навчання провідною діяльністю дитини з інтелектуальними порушеннями до кінця дошкільного віку є не ігрова, а предметна. В грі спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутній задум, нема навіть елементів сюжету.

Діти не використовують предмети заміники, тим більше вони не можуть замінювати дії з реальними предметами, відображати дією чи мовленням. Таким чином, функція заміни в грі у цих дітей не виникає. Не розвиваються в їхній грі і функції мовлення: у них немає не тільки плануючої або фіксуєчої мови, але, як правило, і супроводжуючої.

Отже, в умовах спонтанного розвитку навіть до кінця дошкільного віку гра у дошкільників з інтелектуальними порушеннями не досягає того рівня, на якому вона стає провідною діяльністю. Досвід дошкільного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями свідчить, що завдяки ранньому включенню їх в корекційно-виховний процес, який припускає комплексне вирішення завдань фізичного, інтелектуального, морального та іншого розвитку на заняттях, можливо в значній мірі змінити особистісний стан таких дошкільників. До кінця перебування в дошкільному закладі вдається подолати різні відхилення в поведінці цих дітей, виробити у них навички і потреби діяти спільно, поступатися один одному під час гри і занять, виробити прагнення наслідувати позитивним зразком.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Спецвипуск журналу „Вихователь-методист дошкільного закладу”, 2012. 30 с.
2. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К.: 2012. 112 с.
3. Федорова М. А. Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку: навчальний

посібник. Житомир: ФОП Левковець, 2018. 149 с.

4. Федорова М. А. Особливості ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою. Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи : монографія / за заг. редакцією В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. С. 300-314.

Антоненко Є.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Коваленко В.Є.

кандидат психологічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

ОГЛЯД СУЧАСНИХ МЕТОДІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Розвиток комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із важливих напрямків у спеціальній освіті. Численні публікації свідчать про розвиток різноманітних методів та інструментів, що використовуються в спілкуванні, які називають альтернативною та додатковою комунікацією. Альтернативна комунікація – система комунікації, яка замінює вербальне спілкування. Вона адресована особам, які з різних причин не можуть спілкуватися за допомогою словесного мовлення. Це спосіб спілкування без використання мови.

Альтернативна або аугментативна комунікація означає втручання з використанням комунікаційних систем й допоміжних засобів та спрямована на покращення розвитку мовлення та/або його доповнення. Посилаючись на наведені вище визначення, можна зазначити, що альтернативна комунікація це підтримка всіх способів невербального спілкування, заміна або підтримка спілкування засобами артикульованого мовлення. Це форма спілкування, призначена для людей, які через серйозні порушення мовлення, викликані різними захворюваннями, наприклад, внаслідок вроджених або набутих факторів, не можуть спілкуватися за допомогою мовлення (їхня артикуляція може бути недостатньо зрозуміла оточенню). Цей вид спілкування можуть використовувати діти, які перенесли різні види раку (пухлини мозку, рак гортані), ДЦП, інтелектуальні порушення, РАС, порушення мовлення, а також особи, які мають посттравматичні стресові розлади [2].

Проблему застосування засобів альтернативної комунікації вивчали Чарльз Блісс, Гарольд Мартінсен, Стівен фон Тецхнер, Енді Бонді, Лорі Фрост та ін. Зокрема, досліджено побудову функціонуючої системи комунікації; розвиток навички самостійно і зрозумілим чином доносити до слухача нову для нього інформацію; розвиток здатності дитини висловлювати свої думки за допомогою символів.

Метою даної наукової розвідки є аналіз сучасних методів альтернативної комунікації, які застосовуються в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Засоби альтернативної та додаткової комунікації є одними з найвідоміших і найчастіше використовуваних фахівцями, методистами, опікунами (батьками) для роботи з розвитку мовлення дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, що охоплюють різні способи та форми невербальної комунікації з використанням різних типів інструментів (знаків, символів, зображень). Основними системами комунікації є: піктограми (Piktogram Ideogram Communication - PIC); PCS (Picture Communication Symbols); символи Чарльза Блісса; різні види малюнків, картин, фотографій.

Дослідники виділяють різні класифікації цих методів. Однією з них є класифікація, проведена Стівеном фон Тецхнером і Гаральдом Мартінсеном. Автори виділяють п'ять провідних груп, серед яких згадують окремі види інструментів:

- ручні знаки: мови жестів, система ручних знаків (наприклад, Coghamo);
- графічні знаки: Blis symbols, Pictogram Ideogram Communication (PIC, pictograms), Picture Communication System (PCS), ребуси, лексиграми;
- малюнки;
- листи;
- просторові та тактильні знаки: блоки слів Премака, тактильні знаки.

На практиці ми також часто маємо справу з комбінуванням різних альтернативних і допоміжних методів, наприклад, комбінування ручних і графічних знаків, символів, жестів. Найчастіше в практиці прямого спілкування зв'язок здійснюється методами Макатон і Сигсимвол.

Піктограми (Piktogram Ideogram Communication - PIC) — графічна комунікаційна система. Вони складаються з шаблонних малюнків, розміщених на чорному тлі, із зображенням білих силуетів. Над кожним малюнком однослівний опис словами. Малюнки мають форму квадрата розміром 10x10 см, надруковані на картоні. Знаки (символи), що з'являються в піктограмах, поділяються на 26 словесних категорій з урахуванням навколишньої дійсності. Це: об'єкти, персонажі, види діяльності, особливості, об'єкти, емоційні стани, почуття, символи соціального контакту, часовий порядок і просторові відносини. Піктограми широко використовуються в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, особливо з більш тяжкою формою [3].

Переваги цього інструменту комунікації підкреслюють дослідники, вказуючи на графічну простоту, легкість чуттєвого сприйняття зв'язку з референтом (великий чорно-білий контраст, що полегшує сприйняття), певний рівень стилізації, стабільність, тому вони не вимагають надмірних інтелектуальних здібностей, як абстрактні символи. Ними можна маніпулювати різними способами, вони розпізнаються на дотик, тому ними можуть користуватися також людьми з порушенням зору.

Символи PECS (Picture Communication Symbols) — ще одна система, яка використовується для підтримки комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями, що створена в 1980 році. До її складу входить понад 3 тис. символів, класифіковані за такими категоріями: люди, дієслова, описові

символи, їжа, відпочинок, іменники, соціальні (слова, розмовні вирази, що містять захоплення, огиду та обурення). Кожен символ має опис під малюнком.

При застосуванні PECS у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями дотримуються наступних принципів:

- добираються слова, поняття та терміни, які найбільше потрібні у повсякденному спілкуванні;
- вибір слів і символів базується на їх корисності для всіх вікових груп;
- малюнки на картках мають бути розбірливими (чіткими), зрозумілими та легко копіюватись;
- символи (малюнки), обрані для спілкування, повинні використовувати всі особи, які беруть участь у процесі спілкування (батьки, опікуни, вчителі, тощо) [1].

Система символів Чарльза Блісса є ще однією важливою формою спілкування за допомогою малюнків. Символи представлені у вигляді графічної ілюстрації, що позначає задане слово. Основний словник Блісса містить близько 3000 символів, які включають понад 6000 слів. Символи дають можливість пізнати як даний, конкретний предмет, так і абстрактне поняття. Тому, можна використовувати окремі символи, а також будувати з них речення, конкретні висловлювання [4].

Цей спосіб одна з багатьох форм спілкування дітей з інтелектуальними порушеннями, який дає багато можливостей, і, перш за все, адаптується до потреб дитини, а не навпаки. Дослідники вказують, що для того, щоб мати можливість використовувати цю форму спілкування, важливо спостерігати та оцінювати поточні та потенційні схильності дитини до комунікації. Важливість впровадження даного методу в процес спілкування дітей з інтелектуальними порушеннями визначається низкою різноманітних факторів, а саме готовністю до комунікації, що проявляється в ступені зацікавленості в контакті, ступенем фрустрації дитини внаслідок інтелектуального порушення або рівня соціалізації та адаптації. Важливе значення має також мовлення та можливі прогнози його розвитку (загальна оцінка моторики органів мовлення, рухливості артикуляційного апарату, фонації, дихання), оцінка рефлексів, пов'язаних з їжею і питтям, інтенсивність слинотечі, зміни мовного розвитку [5].

Засоби альтернативної або додаткової комунікації для дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим, а часом і єдиним способом контакту із зовнішнім світом. Представлений загальний нарис методів, спрямований не лише на дітей з інтелектуальними порушеннями, а й на осіб із різними типами розладів або дисфункцій, може бути надзвичайно корисним. Спілкування за допомогою засобів додаткової або альтернативної комунікації є нелегким процесом не лише з технічних причин, але, перш за все, з емоційних та соціальних. Дослідники вказують, що спілкування через аугментативну комунікацію має включати переважно практичний аспект, враховуючи побудову стосунків. Це вимагає великого терпіння, відданості та уваги з боку людини, яка вчить дитину та підтримує з нею контакт. Однак важливою основою досягнення успіху в розвитку мовлення є правильне розпізнавання

інтелектуальних можливостей дитини, тобто проведення функціональної діагностики. Знання її індивідуальних можливостей і схильностей, а також середовища, в якому вона живе. Слід також підкреслити, що жоден із зазначених методів не є ідеальним, цільовим і остаточним. Комунікаційні потреби дітей з інтелектуальними порушеннями можуть змінюватися з часом. Це може бути спричинено, наприклад, їх розвитком та бажанням пізнання світу. Діти з інтелектуальними порушеннями належать до групи дітей, дуже різноманітних за можливостями, темпом роботи та комунікативними навичками, тому при виборі методів альтернативної та додаткової комунікації це слід враховувати.

Література

1. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу. О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К., ІСП НАПН України, 2016. 148 с.
2. 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.
3. Mngomezulu, J., Tönsing, K.M., Dada, S., & Bokaba, N.B. (2019). Determining a Zulu core vocabulary for children who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, № 35 (4), p. 274-284.
4. O'Neill, T., & Wilkinson, K.M. Preliminary Investigation of the Perspectives of Parents of Children With Cerebral Palsy on the Supports, Challenges, and Realities of Integrating Augmentative and Alternative Communication Into Everyday Life. *American journal of speech-language pathology*. 2020. № 29 (1), p. 238-254.
5. Saloviita, T. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2020 №20 (1), p. 64-73.
6. von Tetzchner, S., Launonen, K., Batorowicz, B., Nunes, L.R.D.O.D.P., Walter, C.C.D.F., Oxley, J., & Deliberato, D. Communication aid provision and use among children and adolescents developing aided communication: an international survey. *Augmentative and Alternative Communication*. 2018. № 34 (1), p. 79–91.

Базюк А.П.

здобувач вищої освіти *КПЛ*
(бакалаврський рівень),

Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Стасюк Л.П

Кандидат педагогічних наук, доцент.

СПРЯМУВАННЯ ОСВІТИ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Людина народжується як індивід, як суб'єкт суспільства, з притаманними їй природними задатками, формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню.

Особистість — людина, соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільне значущого та індивідуально неповторного.

Розвиток людини — процес становлення та формування особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання.

Розвиток людини не можна зводити до засвоєння, простого накопичення нею знань, умінь та навичок з різних галузей науки і практичної діяльності. Його не слід розглядати лише з кількісного боку. Розвиток полягає передусім в якісних змінах психічної діяльності, в переходах від її нижчих шаблів до вищих, у виникненні нових рис пам'яті, сприймання, уявлення, мислення, волі, характеру тощо, у формуванні нових якостей особистості.

Розвиток — це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного.[3]

Людська особистість розвивається набуттям соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві — соціальний розвиток особистості.

Розвиток особистості залежить від спадковості, середовища, виховання, навчання та освіти. [3]

Керуючи розвитком особистості, слід зважати й на те, що характерні для певного віку особливості розвитку не завжди збігаються з паспортним віком дитини. Деякі діти у своєму розвитку випереджають свій вік, дехто відстає від нього. Іноді це зумовлюється природженими анатомо-фізіологічними особливостями організму, але здебільшого причиною цього є суспільні умови життя та виховання дитини, які сприяють її розвитку або гальмують його. Завдання школи та вчителя — виявляти ці причини або зміцнювати те, що сприяє успішному розвитку дитини, й усувати те, що негативно позначається на вихованні її особистості.

У формуванні особистості важливу роль відіграє наслідування дитиною дорослих. Діти наслідують як позитивне, так і негативне, оскільки у них ще не вистачає досвіду й немає критичного ставлення до дій, вчинків дорослих. Наслідування особливо яскраво виявляється у дітей дошкільного віку. Діти цього віку не виявляють самостійності у ставленні до вчинків, поведінки, думок, висловлювань дорослих і механічно повторюють їх. Із розвитком особистості у підлітковому та юнацькому віці, зі зростанням її інтелекту і самостійності діти критично оцінюють вчинки та поведінку дорослих, запозичують краще, а гірше заперечують і відкидають. Проте і в старшому віці вони можуть переймати від дорослих негативне, якщо позитивний досвід навколишньої дійсності не стане домінуючим в їхньому житті та не сформується морально-етичне ставлення до вчинків інших і самовладання.

У навчально-виховній діяльності педагогам слід враховувати, що розвиток особистості школяра має наслідувальний характер (на основі цієї закономірності розробляються теоретичні засади використання методу прикладу у вихованні), а людська особистість розвивається в діяльності (природні задатки людини реалізуються тільки в процесі її життєдіяльності, всебічному її розвитку сприяє залучення до різних видів діяльності), під впливом середовища (умови життя, насамперед близьке оточення, засоби

масової інформації, вулиця, шкільний колектив справляють відчутний вплив на розвиток особистості школяра).

Питання ефективної навчальної діяльності, формування в дитини рис школяра залежать від оволодіння діяльністю щодо засвоєння знань, умінь та навичок.

Важливим завданням процесу навчання є розвиток творчого мислення молодших школярів. Під ним розуміють систему якісно різноманітних здібностей, що характеризуються оригінальністю, семантичною та семантично-спонтанною гнучкістю.

Виховання реалізується як спеціально організований, цілеспрямований процес спрямований на формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком через взаємодію вихователя і вихованця.

Виховання є головною силою, яка здатна сформувати повноцінну особистість.

Проблема співвідношення навчання і розвитку є не тільки методологічно, але й практично значущою. Від її вирішення залежить визначення змісту освіти, вибір форм і методів навчання.

Під навчанням слід розуміти не процес "передачі" готових знань від учителя до учня, а широка взаємодія між учнями і повчальним, спосіб здійснення педагогічного процесу з метою розвитку особистості за допомогою організації засвоєння учнями наукових знань і способів діяльності. Це процес стимулювання та управління зовнішньої і внутрішньої активністю учня, в результаті якої відбувається освоєння людського досвіду.

У психолого-педагогічній науці склалися, щонайменше, три точки зору на співвідношення навчання та розвитку. Перша і найбільш поширена полягає в тому, що навчання і розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процесу. Але навчання як би надбудовується над дозріванням мозку. Таким чином, навчання розуміється як чисто зовнішнє використання можливостей, які виникають в процесі розвитку. В. Штерн писав, що навчання слід за розвитком і пристосовується до нього. А оскільки це так, то не треба втручатися в процес розумового дозрівання, не треба заважати йому, а терпляче і пасивно чекати, поки дозріють можливості для навчання

Суб'єкт - це особистість, для діяльності якої характерні чотири якісні характеристики: самостійна, предметна, спільна і творча. А. Н. Леонтьєв зазначав, що формування особистості являє собою процес, що складається з безперервно змінюються стадій, якісні особливості яких залежать від конкретних умов і обставин. Якщо на перших порах формування особистості обумовлено її зв'язками з навколишньою дійсністю, широтою її практичної діяльності, її знаннями та засвоєними нормами поведінки, то подальший розвиток особистості визначається тим, що вона стає не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання.

Робота над собою - самовиховання - починається з усвідомлення і прийняття об'єктивної мети як суб'єктивного, бажаного мотиву своєї діяльності. Суб'єктивна постановка дитиною певної мети поведінки або своєї діяльності породжує свідоме напруження волі, визначення плану діяльності на завтрашній

день. Здійснення цієї мети неминуче супроводжується виникаючими перешкодами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру.[1]

На певній стадії розвитку особистості, її інтелектуальних здібностей і суспільної самосвідомості людина починає розуміти не тільки зовнішні для нього мети, але також цілі свого власного виховання. Він починає ставитися до самого себе як до суб'єкта виховання. З виникненням цього нового, вельми своєрідного у формуванні особистості фактора людина сама стає вихователем.

Самовиховання - складова частина і результат виховання і всього процесу розвитку особистості, яка покликана зміцнювати і розвивати здатність до добровільного виконання зобов'язань, як особистих, так і заснованих на вимогах колективу, формувати моральні почуття, необхідні звички поведінки, вольові якості.

Література

1. Мирончук, Н.М. Формування особистості в освітньо-виховному середовищі навчального закладу : проблеми і пошуки : збірник наукових праць / за заг. ред. канд. пед. наук, доцента Н. М. Мирончук. – Житомир, 2014. – 244 с.
2. Піроженко, Т.О. Реалії вибору дитиною соціально значущих цінностей: посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловійова, І.І. Карабаєва [та ін.] ; за ред. Т.О. Піроженко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2017. – 64 с. ISBN978-966- 194-277-5. <https://www.google.com/>
3. Розвиток і формування особистості [Електронний ресурс]: Навчальні матеріали онлайн від 2020-2021 р. – Режим доступу : https://pidru4niki.com/pedagogika/z_rozvitok_formuvannya_osobistosti

Балашова І.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Міщенко О.А.

доцент кафедри спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ВОКАЛОТЕРАПІЇ ЯК АРТТЕРАПЕВТИЧНОГО МЕТОДУ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема корекції заїкання, як одного з найпоширеніших та найпомітніших порушень мовлення, викликала науковий та практичний інтерес фахівців у галузі медицини з давніх часів та продовжує набувати наукової розробки серед сучасних фахівців: логопедів, дефектологів, психологів. Актуалізується великий інтерес вчених до проблеми заїкання через його розповсюдженість та резонансність у соціальному значенні. Враховуючи, що дане порушення мовлення максимально поширене у розвинутих країнах з високим рівнем урбанізації, обумовлюючись відсутністю здорового харчування, забрудненням екології та постійною дією стрес факторів й емоційним напруженням.

Джерела свідчать, що прояв заїкання відбувається в найбільш активний період мовленнєвого та особистісного становлення дітей раннього віку, що ще більше гальмує розвиток багатьох особистісних властивостей дитини та

ускладнює її адаптацію у соціумі, обтяжуючись тим, що розвиток особистості заїкуватих відбувається в обмежених умовах, які часто призводять до її деформації.

На жаль, вплив військової агресії, що триває в Україні, сильно відобразився на психо-емоційному стані дітей та погіршив статистику проявів заїкання, що змушує фахівців активно досліджувати проблему здійснення корекційної роботи з подолання заїкання в дітей молодшого шкільного віку низкою методів, у тому числі арттерапевтичними засобами, які вважаються нетрадиційними чи новітніми в роботі логопеда.

Сучасними дослідженнями встановлено, що виникнення та розвиток заїкуватості пов'язані з психічним збудженням дітей у присутності емоційно значимих подразників. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 20 % дітей, які проживали на охоплених війною територіях, отримали постравматичний стресовий розлад (ПТСР), для якого характерною є наявність фізичних та психологічних симптомів, включаючи незв'язність та порушення мовлення, повну або часткову втрату мовлення та прояви заїкання. Невтішною постає статистика внутрішньо переміщених осіб та тих, хто отримав тимчасовий прихисток у країнах Європи: понад 2 мільйони дітей вимушено покинули свої домівки, серед них є ті, які виїхали за кордон з батьками, та ті, які залишилися на території України [3]. Надаючи психологічний супровід таких дітей, фахівці стверджують, що вони важко адаптуються до нового оточення, у дітей фіксують сповільнення розвитку та мовленнєві порушення такі, як заїкання. В свою чергу, логопеди часто відмічають рецидиви раніше відкоригованих проявів заїкання та уповільнення протікання корекції даного порушення мовлення. У дітей з'являється так званий «афективний рівень реагування на події», відмічаються утруднення концентрації уваги, зниження рівня настрою та прояви негативізму [10].

При подоланні мовленнєвих порушень і заїкання зокрема, сучасні логопеди використовують для корекції заїкання різні технології та методи, серед комплексу яких набувають все більшої наукової розробленості нетрадиційні методи корекційно-розвиваючої роботи з дітьми із заїканням, а саме: методом вокалотерапії, як найбільш дієвого методу арттерапії, при якому дитина може бачити зразок власного безсудомного мовлення. Цей метод терапії належить до ефективних засобів корекції і все більше застосовується в спеціальній педагогіці та допомагає в досягненні успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів у дітей.

Різноаспектне дослідження заїкання, як комплексне та складне мовленнєве порушення, вивчали: Л. Арутюнян, Л. Білякова, Г. Волкова, Н. Власова, М. Геркіна, В. Гіляровський, В. Гріне, Л. Журавльова, М. Зеєман, Т. Кваша, В. Кондратенко, С. Конопляста, А. Кравченко, Л. Крапівіна, Р. Левіна, С. Ляпідієвський, І. Поварова, В. Рау, І. Сікорський, В. Тищенко, М. Хватцев, Н. Чевелева, М. Шеремет, В. Шкловський, Р. Юрова та інші.

Питанням корекції заїкання засобами арттерапії та логоритміки приділяли увагу такі вчені: Л. Арутюнян, Г. Волкова, З. Ленів та інші.

Проте на сьогодні аналіз потенційних можливостей вокалотерапії як арттерапевтичного методу корекції заїкання в дітей молодшого шкільного віку залишається малодослідженим. Потребують виокремлення та уточнення психолого-педагогічні умови, існує необхідність створення науково-обґрунтованих методик корекції заїкання засобами вокалотерапії, що й обумовлює науковий інтерес до розробки магістерського дослідження у такому формулюванні: «Вокалотерапія як арттерапевтичний метод корекції заїкання дітей молодшого шкільного віку».

Мета даної наукової розвідки: теоретично обґрунтувати проблему використання вокалотерапії як арттерапевтичного методу корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку.

Завдання: 1) Проаналізувати та систематизувати науково-педагогічні джерела з теми індивідуального дослідження магістра. 2) Узагальнити наукові погляди на проблему вокалотерапії як потенційного методу здійснення корекційної роботи. 3) Виокремити та оприлюднити науковий апарат індивідуального магістерського дослідження на тему: «Вокалотерапія як арттерапевтичний метод корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку».

Розкриваючи завдання 1, маємо констатувати, що аналіз широкого кола науково-педагогічної літератури дозволяє класифікувати джерела за напрямками: **а) дослідження різних аспектів проблеми заїкання як комплексного та складного мовленнєвого порушення** (здійснювали ряд вітчизняних дослідників, наведено вище). З огляду нашої досліджуваної проблеми, особливе значення серед них мають розробки Л. Крапівіної, у якій автор стверджує, що реабілітація є комплексною і повинна включати такі елементи, як логопедичні заняття, заняття з діалогового ритму, музичні заняття, заняття з фізичної культури, тренування м'язової релаксації. Основними завданнями корекційної роботи є розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, мовленнєвої інтонації, розвиток і уточнення лексики, граматичних структур, розвиток розмовного мовлення. [11, с.344]; **б) джерела з корекції заїкання засобами арттерапії та логоритміки** також наведені нами вище, серед знакових для нашого дослідження, розробка Л. Арутюнян «Синхронізація мовлення з рухами пальців домінуючої руки». Цей прийом ідентифікації характеризується синхронізацією мовлення з рухами пальців домінуючої руки, які визначають ритмоінтонаційний малюнок фрази [11, с. 355]. **в) джерела присвячені заняттям з логоритміки під музичний супровід:** Л. Белякова, В. Дресвяннікова, Р. Юрова; **г) розробці театралізованих композицій з використанням сольного співу та хороводів** приділяли увагу: Н. Ринкова, Л. Журавльова; **г) на значенні хорового співу та вокально-ритмічних ігор у логопедичній роботі** зосереджувались: О. Міщенко, Л. Перетяга, О. Самарська та інші. **д) дослідження засобів музикотерапії** ставало колом наукових інтересів: М. Бурно, Л. Брусиловського, О. Ворожцової, С. Гроф, Ю. Каптен, Б. Карвасарського, З. Матейової, С. Машури, В. Петрушина, Г. Побережної, М. Чистякової, С. Шабутинти та ін. Серед них найбільший інтерес для нашого дослідження становить робота О. Міщенко «Вокальні вправи та вокально-ритмічні ігри як засоби формування

інтонаційно-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ». Автор розкриває корекційний вплив засобу вокальних вправ на формування просодичних компонентів мовлення. *і) психотерапевтичні технології із застосуванням мистецтва* знайшли відображення в наукових працях «Структура та підґрунтя музичної терапії для дітей з аутизмом» Т. Скрипник; «Музикотерапія при заїканні» З. Матейнової, С. Машури та ін. [1].

Розкриваючи завдання 2, маємо відмітити, що аналіз різноманітної наукової, навчально-методичної літератури показав, що незважаючи на різноманітність доступних методик корекції заїкання, методики вокалотерапії та музикотерапії як сучасного терапевтичного засобу, стає підґрунтям для вивчення подолання мовленнєвих розладів та заїкання.

Як стверджують чисельні сучасні дослідники, лише 15-20% звуку, який виробляється під час співу, знаходиться в просторі. Інша частина звукової хвилі поглинається внутрішніми органами, викликаючи їх вібрацію, забезпечуючи біоакустичну стимуляцію життєво важливих органів і підвищуючи адаптаційні та інтелектуальні здібності людини. На думку С. Шушарджана, вокалотерапія є фізіологічним методом активізації пристосувально-захисних реакцій. Спів не тільки позитивно впливає на роботу всіх внутрішніх органів, але і стабілізує електропровідність головного мозку [7, с. 63].

За визначенням В. Ємельянова, Н. Шаповалової та ін. вважають, що в у процесі співу, так як і в інших видах художньої діяльності, відбувається зняття нервового напруження. Доведено, що технологія «тонування» (тонінга), як найбільш вживаного та широко розробленого засобу вокалотерапії, допомагає виправити проблеми проявів заїкання у дітей в сучасних умовах [7, 62].

Всесвітня федерація музикотерапевтів пропонує таке визначення музикотерапії: «музична терапія пов'язана з використанням музики та її елементів (звуків, ритму, мелодій) з метою розвитку та відновлення функцій індивіда, який допомагає досягти кращої внутрішньої й міжособистісної інтеграції та якості життя». Музикотерапія включає: прослуховування музичних творів, спів, виконання ритмічних рухів під музику, відтворення музичних творів, гру на музичних інструментах для дітей, імпровізацію (активна музична терапія), поєднання музики та мистецтва, розповідь, танцювальну терапію, рефлексотерапію стоп, ароматерапію та інше [2].

Джерела свідчать про існування двох методів музикотерапії. Перший — пасивне прослуховування, спрямоване на розслаблення нервової системи. Другий – вокалотерапія, або терапія співом, яка включає творчі аспекти сприйняття музики. При застосуванні пасивної музикотерапії дитина слухає лише музичні твори, які позитивно впливають на здоров'я та загальне самопочуття. У цей час активна форма включає активну участь дитини у створенні музики, співу та руху.

Вокалотерапія відноситься до активної музикотерапії. Музика та мовлення пов'язані між собою. Людська мова побудована на тих самих окремих елементах, що й музика. Музика є потужним елементом, який впливає

на емоційну сферу людини і здавна використовується для лікування різних захворювань.

Показово, що вокалотерапія – метод активної терапії органів і функцій дихання завдяки звуковим вібраціям, діафрагмального дихання, дозованих співоцьких навантажень. Під час співу відбувається процес ауторегуляції дихальної функції дитини, що має загальнооздоровчу дію, насичує кров киснем, регулює енергообмін [7].

Залежно від обсягу впливу вокальні вправи спрямовані на: а) розвиток дзвінкого та легкого звуку; б) покращення чіткості мовлення; в) зменшення або повне зняття скутості щелеп; г) відпрацювання точної інтонації звуку; ґ) розвиток м'якого, плавного та протяжного звуковедення.

Всі ці напрями прямо чи опосередковано впливають на формування інтонаційної та ритмічної сторони мовлення [9].

Базуючись на визначенні заїкання як порушенні темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовленого судомним станом м'язів мовленнєвого апарату, маємо відмітити ряд інших підходів до розуміння даної проблеми [4]. Так, Р. Боскіс пояснювала заїкання затримкою мовленнєвого розвитку у дітей, називаючи його захворюванням «в основі якого лежать мовленнєві труднощі, пов'язані з оформленням більш-менш складних висловлювань, що вимагають фрази для свого вираження» [8].

У свою чергу Р. Левіна розглядала заїкання як недорозвинене мовлення і вважала, що суть заїкання полягає насамперед у порушенні комунікативної функції мовлення [6].

Враховуючи клінічні симптоми заїкання, вважаємо за потрібне навести за З. Ленів «мовленнєві (вербальні) особливості порушеного мовлення при заїканні: а) просодичні розлади (порушення темпу, ритму, інтонації, тембру, голосоутворення, сили, модульованості голосу); б) порушення мовленнєвого дихання; в) фонетико-фонематичних процесів; г) лексико-граматичної сторони мовлення; ґ) зв'язного мовлення; д) загальне зниження комунікативно-мовленнєвої активності дітей» [5, с.125].

Розкриваючи завдання 3 даних тез, вважаємо за необхідне виокремити та оприлюднити науковий апарат індивідуального магістерського дослідження на тему: «Вокалотерапія як арттерапевтичний метод корекції заїкання дітей молодшого шкільного віку».

Об'єкт – мовлення дітей молодшого шкільного віку із проявами заїкання.

Предмет – психолого-педагогічні умови корекції заїкання в дітей молодшого шкільного віку засобами вокалотерапії.

Мета: Визначення психолого-педагогічних умов та розробка науково обґрунтованої методики корекції заїкання в дітей молодшого шкільного віку засобами вокалотерапії.

Таким чином, розробка тез дозволила теоретично обґрунтувати проблему використання вокалотерапії як арттерапевтичного методу корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку. Здійснено аналіз значної кількості науково-педагогічних джерел, класифіковано за напрямками. Надано дефінітивну характеристику понять «заїкання», «вокалотерапія» та дотичних до ключових

понять. Виокремлено засоби вокалотерапії та основні ознаки, розглянуто її вплив на загальний розвиток дитини, обґрунтовано її потенційну дієвість при корекції заїкання. Апробовано науковий апарат магістерського дослідження на тему: «Вокалотерапія як арттерапевтичний метод корекції заїкання дітей молодшого шкільного віку».

Проведене дослідження дозволило певною мірою обґрунтувати актуальність використання вокалотерапії як арттерапевтичного засобу для корекції заїкання у дітей молодшого шкільного віку. Проте дана наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Зосередимо увагу на розробці науково обґрунтованої методики корекції заїкання в дітей молодшого шкільного віку засобами вокалотерапії.

Література

1. Андрейчин С. Р. Система впровадження арт — методів у роботу практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — № 5.
2. Бакай С.Ю., Мкртчян О.А. Музикотерапія та вокалотерапія у сучасному педагогічному процесі
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10087/Bakay.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
(Дата звернення 05.11.2022)
3. Горбач М. Злочини Росії проти українських дітей. Ukraïner. — 2022
<https://ukraïner.net/zlochyny-proty-ditey/> (Дата звернення 08.11.2022).
4. Коноляста С.Ю. Логопсихологія: навч. посіб./ С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак; за ред. К.М. Шеремет. — 2-ге вид., стер. — К.: Знання, 2012. — 293 с.
5. Ленів З. П. До проблеми застосування сучасних технологій корекції мовлення дошкільників із заїканням засобами арттерапії. Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії. URL:
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25942/Leniv.pdf?sequence=1> (Дата звернення 08.11.2022)
6. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. — 248 с.
7. Михневич Д.Г. Вокалотерапія – подолання дефектів мови за допомогою вокалу. Збірник наукових матеріалів XXXVII Міжнародної науково-практичної інтернет – конференції el-conf.com.ua – 2019. – с. 61-65
8. Мітримовіч А. Соціально-педагогічний комплекс як умова мінімізації особистісної тривожності дитини <http://ur.co.ua/70/542-2-social-no-pedagogicheskiiy-kompleks-kak-uslovieminimizacii-lichnostnoiy-trevozhnosti-rebenka.html> (Дата посилання 13.11.2022.)
9. Міщенко О. А. Вокальні вправи та вокально-ритмічні ігри як засоби формування інтонаційно-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / за загальною редакцією Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. — 376 с.
10. Рискальчук О. Заїкання, енурез чи думки про суїцид: хмельницькі психологи про поведінку дітей під час війни. vsim.ua. — 2022. <https://vsim.ua/Zdorovya/zayikannya-enurez-chi-dumki-pro-suyitsid-hmelnitski-psihologi-pro-pove-11582367.html> (Дата звернення 08.11.2022)
11. М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста, В.О.Кондратенко, Н.В. Чередніченко Логопедія. Підручник. За ред. М.К. Шеремет. - К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с.: іл.

Білокобильська В.О.

здобувач вищої освіти 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Ткаченко Л.П.

ВИКОРИСТАННЯ РЕПРОДУКЦІЙ ХУДОЖНІХ КАРТИН ЯК ЗАСІБУ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку словникового запасу дітей із загальним недорозвиненням мовлення є актуальною, особливо в період військового стану. «Війна – це стрес для дітей, що були евакуйовані, і для дітей, що лишились в Україні. В першому випадку – це стрес від зміни місця проживання, втрати улюбленої кімнати, іграшок, улюбленого дитячого майданчика та друзів, розлука із батьком, у другому – це звуки вибухів та інші аспекти, суміжні з війною» [3]. У таких умовах діти із ЗНМ, із особливими мовленнєвими потребами та загалом, діти, які тільки починають оволодівати мовленням, зтикаються з рядом психо-емоційних труднощів.

Фахівці зазначають: «внаслідок воєнних дій діти різного віку зазнали психологічних травм, що навіть при попередній відсутності мовленнєвих порушень призвело як до повного зникнення мовлення – мутизму, так і до заїкання. Наявні у дитини мовленнєві і психоемоційні труднощі значно загострюються, коли вона стикається з різними психотравмуючими ситуаціями. Стресогенні фактори мають набагато більший вплив на психіку таких дітей, у яких наявні особливі освітні потреби. Діти, які отримували корекційно-розвиткові послуги у вигляді логопедичних і психологічних занять, раптово втратили кваліфіковану допомогу фахівців. Такі обставини спричинили перенесення повної відповідальності за стан мовлення дітей на батьків. В умовах воєнного стану дорослі насамперед змушені думати про задоволення базових потреб своїх дітей, тому виходить так, що розвивальні заняття відсуваються на задній план, а це, своєю чергою, призводить до погіршення стану психо-мовленнєвої діяльності» [5].

У таких випадках аспект розвитку словникового запасу дітей із загальним недорозвиненням мовлення стає надзвичайно важливим. Унікальним у цьому контексті є такий інструмент, як репродукції художніх картин та засоби живопису.

Важливо звернути увагу на таку тезу: «Особливу роль у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку займає розвиток художнього сприймання в процесі ознайомлення з творами живопису. Твори живопису є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дошкільників, оскільки під час розгляду картин, дитина вчиться зв'язно висловлювати свої враження від побаченого, передавати словесний зміст і тим самим розвиваючи монологічне мовлення дитини, формуючи образотворчо-мовленнєву компетенцію дошкільника. Обов'язково необхідно звернути увагу дошкільників на емоційний зміст картини, на засоби якими художник передає на картині настрої героїв, стан природи, погоди, а також способи вираження вражень від побаченого за допомогою зв'язного висловлювання» [1].

Так, аналізуючи матеріали наукових досліджень, виявлено: «організацію сприймання дітьми змісту картини у старшому дошкільному віці можна

розпочати з аналізу її назви. Наприклад: “Картина називається “Свято на лісовій галявині”. Як ви вважаєте, чому саме так вона називається? Як, на вашу думку, можна було б назвати її інакше? Чому?”. Наведені питання дають змогу дітям оцінити картину загалом, щоб потім перейти до детальнішого її розгляду. Звернення до власного досвіду дошкільнят, участь у полілозі з теми заняття, лексико-граматичні вправи активізують розумову та мовленнєву діяльність вихованців, спонукають їх до вияву ініціативи. Доречними є проблемні запитання, що передбачають аналітичні дії та вміння самостійно складати судження. Розгорнута відповідь стає природним результатом інтелектуально-мовленнєвої активності. Дитина висловлює власну думку, для формулювання якої вона самостійно чи з допомогою вихователя добирає ті мовленнєві засоби, які найповніше передають задум мовця» [4].

Варто звернути увагу на такі особливості використання репродукцій художніх картин: «Ефективним прийомом сприймання дітьми змісту сюжетної картини, окрім запитань, є:

а) ігрові та логічні, творчі завдання (наприклад, “Вихід за межі зображеного”); б) віртуальні діалоги, які допомагають уявно “увійти” в ситуацію, зображену на картині; в) діалоги між живими й неживими об’єктами за сюжетом картини; г) перевтілення (входження в образ) у конкретний об’єкт на картині; д) зображення пантомімою свого образу; е) розповідь від імені одного з персонажів картини; є) складання описових загадок, римовок; ж) ігри-драматизації за змістом картини. Якщо дошкільнятам важко виконувати творчі завдання, складати віртуальні діалоги, їм можна запропонувати спочатку колективне сюжетне складання, доки вони не виявлять готовності до самостійної реалізації завдань такого типу» [4].

Наукова література вказує на такі аспекти проблематики: «Розповідання за картиною – це складна розумова діяльність, в якій мають місце аналіз, синтез, порівняння, умовиводи. Розповідь за сюжетною картиною вимагає від дитини вміння виділити основні дійові особи або об’єкти картини, простежити їх взаємозв’язок і взаємодію, відзначити особливості композиційного фону картини, а також вміння додумати причини виникнення даної ситуації, тобто скласти початок оповідання, і наслідки ситуації – тобто скласти кінець розповіді. Наприклад, у старшій групі для дітей з III рівнем ЗНМ вчать творчого розповідання на основі творчої уяви з використанням сформованих уявлень і знань. Головним завданням є розвиток уміння повного, послідовного, системного викладення думки (вміння усно переказати і розказати прочитане, побачене, про будь-яку подію, яка вже відбулася) на основі проведеної роботи з розширення і уточнення словника імпресивного та експресивного мовлення, можливостей диференційованого використання граматичних форм слова і словотвірних моделей (поряд із формуванням правильної звуковимови і слухомоторних диференціювань, засвоєння різних синтаксичних конструкцій). У процесі формування зв’язного мовлення у дітей удосконалюються навички описових розповідей, переказу творів української літератури та народної творчості. Діти вчать складати різні типи текстів із дотриманням цілісності та зв’язності висловлювання» [2].

Отже, спираючись на досвід фахівців з логопедії, дефектології, вікової психології, можна стверджувати про ефективність використання репродукцій художніх картин під час занять не тільки з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, а й загалом, з дітьми, які мають труднощі у формування мовленнєвої навички, та з дітьми, які тільки починають розмовляти. Цей інструмент гарно себе зарекомендував в контексті збагачення словникового запасу дитини, та може бути використаним як професіоналами, так і безпосередньо батьками. Особливої актуальності цей підхід набуває у період війни, коли діти з особливими мовленнєвими потребами не мають змоги відвідувати заняття з фахівцем та вся «відповідальність» за розвиток мовлення дитини перекладається на батьків. Період військового стану не нівелює необхідність проведення занять з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення та потребує гнучкості й адаптивності, з метою всебічного розвитку дитини.

Література

1. Дешко М-Х В. Попович О. М. Розвиток зв'язного мовлення дошкільників засобами творів живопису. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції - Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 324-327.
2. Костенко В. А. Складання розповіді за сюжетною картиною як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.), Т. Ю. Маркіна, Л. Є. Перетяга. Харків: ХНПУ, 2020. С. 175–180.
3. Лугова М. С. Війна очима дітей дошкільного віку: шляхи збереження психічного здоров'я в умовах стресу. Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти: зб. наук. пр. матеріалів круглого столу 20 жовт. 2022 р. Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди та ін. ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків, 2022. С. 111–114.
4. Паласевич І. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобом сюжетних картин. Молодь і ринок. Вип. № 3 (170). 2019. С. 60-65.
5. Рібцун, Ю. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. Вісник науки та освіти. Вип. 2 (2). 2022. С. 201-212.

Бондаренко В. В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Бондар В. І.,

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

СУЧАСНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ПОДОЛАННЯ НЕДОЛІКІВ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Сучасні підходи до організації освіти вимагають модернізації, зміни поглядів щодо надання освітніх послуг, які націлені, в першу чергу, на формування і розвиток особистості дитини. В сучасній системі освіти акцент робиться на індивідуальні особливості дитини, які необхідно враховувати під час організації освітньо-корекційного процесу, тобто зміст логопедичної роботи визначається не тільки програмовими вимогами, а також особистісними потребами кожної дитини. Кожен педагог повинен усвідомлювати, що постійне вдосконалення професійної майстерності та впровадження передового досвіду, як вітчизняний, так і закордонних фахівців, сприятиме удосконаленню освітнього процесу.

Як відомо, саме сформоване мовлення є запорукою успішного особистісного та психофізичного розвитку, засобом комунікації та подальшої соціалізації людини. Це обумовлене тим, що мовлення розглядається не тільки як функція взаємодії і спілкування, а вища психічна функція, яка разом з іншими (пам'ять, мислення, увага, уява, сприйняття) складає основу психологічного, особистісного та інтелектуального розвитку.

Серед всіх категорій порушень психофізичного розвитку окреме місце посідають розлади аутистичного спектру. Крім того, що ця категорія порушення психофізичного розвитку відносно нова для української спеціальної освіти, лише кілька десятиліть як аутизм розглядається як окреме порушення емоційно-вольової сфери, воно характеризується різноманітністю та іноді суперечливістю клінічних проявів, що ускладнюють діагностування та спрямованість системи логопедичного впливу. Складність у побудові логопедичної допомоги дітям з порушенням аутистичного спектру та ефективному подоланні недоліків обумовлена тим, що при аутизмі порушення торкаються емоційного, пізнавального, мовленнєвого і соціального розвитку.

І хоча клінічна картина при аутизмі дуже різноманітна, існує ряд визначених специфічних ознак, притаманних дошкільнику з аутизмом: невідповідність вікових норм взаємодії вищих психічних функцій, зниження психічної активності, зацікавленості навколишніми подіями, труднощі у комунікації, взаємодії і виконанні інструкцій, прихильність до звичного режиму, сталого оточення, ритуальної поведінки, швидка втомлюваність, концентрація уваги на якомусь одному сенсорному подразнику, часто для цієї категорії дітей притаманним є наявність фобій або нав'язливих станів [1, с.8-9].

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє нам зробити висновок, що розлади аутистичного спектру характеризуються порушенням мовленнєвого розвитку, соціальної взаємодії, комунікативних навичок, і як наслідок, відсутністю соціально-емоційної взаємності.

Все вище зазначене дозволяє нам стверджувати, що зміст логопедичної допомоги дошкільникам з порушеннями аутистичного спектру повинен складатися з таких напрямів: розвиток мовлення та комунікативних навичок. Сформованість мовлення та комунікативних навичок складають основу соціальної компетентності дитини з аутизмом, їх можна розглядати як інструментарій реалізації провідного завдання логопедичної допомоги особам з розладами аутистичного спектру – соціалізації.

Особливість сенсорної сфери дитини з аутизмом обумовлює те, що цьому питанню слід приділяти увагу і включати завдання з сенсорного розвитку в індивідуальні програми розвитку. Враховуючи дошкільний вік, вся освітньо-корекційна робота повинна будуватися в ігровій формі та з використанням ігрових методів і прийомів. Оскільки гра є провідною діяльністю дитини цього вікового періоду, також необхідно значну увагу приділяти формуванню ігрової діяльності. Для того, щоб правильно і ефективно послуговуватись ігровими методами і прийомами в організації корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками, в яких діагностовано порушення аутистичного спектру, необхідно знати особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. До таких особливостей можна віднести: відсутність інтересу до предметів навколишньої дійсності, труднощі з використанням предметів за їх функціональним призначенням, специфічність сенсорного розвитку впливає на те, що дитина з аутизмом погано диференціює предмети за матеріалом і призначенням, труднощі у використанні ігрових атрибутів, зниження інтересу до соціального світу провокує відсутність бажання грати, ігри переважно стереотипні, можливі застрягання на одному з епізодів або сенсорному враженні.

Всі особливості психофізичного розвитку, емоційно-вольової сфери, ігрової діяльності, слід враховувати під час планування індивідуальної програми розвитку і навчання дитини з аутизмом.

В роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру ефективно зарекомендували себе сучасні, альтернативні методи корекційної допомоги, переважно зарубіжних авторів. Цей досвід буде доречним і в логопедичній практиці українських педагогів. Слід зауважити, що серед вітчизняних науковців є автори сучасних підходів і методів надання корекційної допомоги дітям з аутизмом, це Н. Базима, Т. Скрипник, Д.Шульженко та інші.

Розглянемо альтернативні методики корекційної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру, які розроблені закордонними науковцями та практиками та довели свою ефективність.

До альтернативних методик роботи з особами з порушенням аутистичного спектру відносять методику прикладного поведінкового аналізу (АВА-терапія), метод складання соціальних історій, методика Макатон, Леб-система, Блісс-система.

АВА-терапія, опираючись на аналіз поведінкових законів, застосовується для корекції небажаної поведінки та формування нових навичок.

Для формування комунікативних навичок у методиці АВА-терапії використовується PECS-система невербальної символічної комунікації. PECS-система передбачає наявність карток із зображеннями, які використовуються для процесу комунікації.

У системі Макатон використовують для комунікації подвійні знаки, символи і жести. Послугування цією системою дозволяє особі з аутизмом обмінюватись інформацією з оточуючими. Слід зауважити, що система Макатон не носить терапевтичний характер, а є альтернативним засобом комунікації.

Схожими комунікативними системами є Леб-система і Блісс-система. Леб-система представляє собою 60 піктограм, під якими надруковані значення слів, розподілені на 10 тематичних груп (Загальні знаки розуміння (вітатись, дякувати); Слова, що позначають якість (великий-маленький, тихо-голосно); Повідомлення про стан здоров'я (хворий, ліки); Потреби в харчуванні; Потреби в особистій гігієні; Потреби в предметах домашнього вжитку; Ігри та заняття; Релігійна приналежність; Вираження емоційного стану; Робота і відпочинок). Провідним символом цієї системи є символ «Я хочу», за допомогою цього символу дитина може висловлювати свої бажання та комунікувати з оточуючими.

Блісс-система є однією з перших систем альтернативної комунікації для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, вона побудована на певних графічних символах, які поділені на три групи: піктографічні (мають конкретне значення, зображуючи фізичний прояв чи зовнішність об'єкту), ідеографічні (мають ідею і представляють абстрактний характер: відчуття, довіра і т.п.), загальноприйняті (цифри, математичні знаки, стрілки у восьми орієнтаціях, вказівники стрілок у чотирьох орієнтаціях). Особливість Блісс-система полягає в тому, що її використовують у роботі з мовленнєвими дітьми.

А ось метод соціальних історій (К. Грей) визнано найбільш ефективним у формуванні комунікативної компетентності дітей з аутизмом, але також слід зауважити, що цей метод використовується у роботі з дітьми, в яких присутнє мовлення. Соціальна історія – невеличке оповідання, яка супроводжується наочним підкріпленням і описує конкретну ситуацію, яка відбувається під час конкретної події і надає інформацію про те, як дитині слід вчинити в конкретній ситуації [3, с. 4-9].

Володіння сучасними методами корекційної роботи дозволить урізноманітнити цей процес та підвищити його ефективність.

Література

1. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом: навч.-метод. посібник. Харків: Вид-во «Ранок». 2022. 144 с.
2. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності / Т. Скрипник. Київ: Гнозис, 2014. 28 с.
3. Програма корекційної-розвиткового заняття «Альтернативна комунікація»/І.Литвин, Т. Хронік, В. Шестопа, О. Абрамович. Київ. 2020. 34 с.

Візенкова Ю.С

магістрант спеціальності 016

«Спеціальна освіта. Логопедія »

Науковий керівник Туренко Н.М

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ВПРАВ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У теперішній час вади звуковимови в комплексі з недорозвиненням фонематичних процесів вважаються надзвичайно розповсюдженими мовленнєвими порушеннями у дошкільників. Про це свідчать праці багатьох вчених, зокрема таких, як І. Дьоміна, Л. Єфіменкова, Н. Місаренко, М. Савченко, Л. Фомічова.

Твердження, що в нашій країні з року в рік спостерігається значне зростання кількості дітей з порушенням мовленнєвим розвитком, зокрема фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ), спонукає зайвий раз переглянути методи, форми виховання та навчання зазначеної категорії дітей (В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інші).

Як стверджують Н. Варенцова та Л. Ткачова, тільки п'ята частина дітей п'ятирічного віку вдало виділяє окремі звуки в словах, а серед дітей шестирічного віку тільки 20 % здатні визначати звуковий склад слів без помилок. [3]

Крім цього навіть несуттєві відхилення у мовленнєвому розвитку дошкільника викликають труднощі під час засвоєння навчальних програм, особливо предметів мовного циклу (Є. Дранкіна, І. Прищепова, В.Тарасун, М. Шевченко, А. Ястребова).

Проаналізовані результати досліджень Р. Левіної, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет присвячені проблемі порушення мовлення. Вони засвідчують, що саме ці діти відчують значні складнощі, коли намагаються засвоїти програмний матеріал з української мови.

Питанням мовленнєвого та пізнавального розвитку старших дошкільників з порушенням мовлення займалися такі дослідники, як А.Бородич, Є.Дмитрієва, В.Калягін, О.Мастюкова, В.Обухівська та інші. Д. Богоявленська, Д. Ельконін, А. Тамбовцева, Г. Тумакова та інші дослідити вплив елементарного усвідомлення фонетичних особливостей звуків слова на загальномовленнєвий розвиток і на засвоєння граматичної будови слова, словника, артикуляції та дикції.

Оскільки дошкільний період – найбільш відповідальний етап формування мовлення у життєвому циклі людини, то пошук інноваційних шляхів корекції мовлення у дошкільників з ФФНМ набуває особливо актуального значення в сучасних умовах. Кінцевим результатом логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з ФФНМ є підготовка до школи. [2]

Основним з методів корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення є гра. Гра - найближчий і доступний вид діяльності для дитини-дошкільника. Все, що дитина пізнає, з чим стикається, насправді, вона переносить в світ гри. В грі дитина наслідує мовлення старших, їх поведінку, взаємостосунки, їх працю. В грі удосконалюється фізичний, розумовий і етичний розвиток дитини, удосконалюються його пізнавальні процеси: сприймання, пам'ять, увага, мислення і мовлення. Будь-яка гра сприяє вихованню не одного, а декількох якостей, вимагає участі різних органів і психічних процесів, викликає різноманітні емоційні переживання. Гра вчить дитину жити в цьому світі, працювати в колективі, виховує різні почуття.

Практично у всіх іграх діти зустрічаються з ігровими діями, в яких бере активну участь мова і мислення. Ці два психічні процеси нерозривно пов'язані один з одним.

Розвиток мовлення дитини відбувається у декількох напрямках. Це і формування артикуляції, і розширення словника, і розвиток зв'язного мовлення, тобто уміння висловити свої думки, і формування мовленнєвого мислення.

Великий успіх досягається в роботі з дітьми по виправленню недоліків мовлення, якщо спеціальні заняття і вправи проводяться в ігровій формі. У процесі корекції недоліків мовлення у дітей дошкільного віку ігрові прийоми ще більш корисні, ніж в звичайних виховних заходах.[1]

В грі у дітей виникає потреба в словесному спілкуванні і закріплюються мовленнєві навички, одержані на логопедичних заняттях. Гра, як відомо, активізує увагу дитини до розмови і служить, таким чином, прекрасним засобом вдосконалення її мовлення. В грі діти, легко і швидко, часто непомітно для себе, засвоюють правильну вимову звуків.

Мовні ігри допомагають більш ефективно здійснювати заходи для розвитку фонематичного слуху, закріплення правильної вимови звуків, виховання плавної мови, вільної від заїкання. Під час ігор логопед уточнює і закріплює поняття і уявлення дітей, розвиває їх творчу уяву, мислення і мовлення.

Діти з ФФНМ більшості випадків нічим не відрізняються від своїх ровесників і потреба в грі в них така ж, як і у їхніх однолітків. При фонетико-фонематичних порушеннях вади звуковимови супроводяться вадами слухового сприймання мовленнєвих звуків. Порушення фонематичного слуху у них поєднується з неправильною звуковимовою. Внаслідок таких порушень діти не завжди чітко диференціюють і правильно сприймають мовленнєві звуки, зокрема у них виникають труднощі при розпізнаванні звуків, схожих за артикуляцією або звучанням

За спостереженням Г. В. Косової діти нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками через невміння чітко висловити свою думку, боязнь постати смішним, хоч правила і зміст гри їм знайомі.

Тому, вчителю логопеду, враховуючи і індивідуальні особливості кожної дитини, потрібно використовувати в своїй роботі такі ігри, які б забезпечували дитині психологічний комфорт, виконували навчальну функцію, сприяли б розвитку активності, самостійності, віри в свої сили, давали б можливість практично застосовувати знання.[4]

Література

1. Артемова Л. Ігрова діяльність / Л. Артемова // Дошкільне виховання. 1988. № 10. с. 11.
2. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. Вип. 2. 2011 с.87.
3. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием : воспитание и обучение : уч.-метод. пособие [для логопедов и воспитателей] / Т. Б. Филичева. – М. : «ГНОМ и Д», 2000. – 80 с. – (Практическая логопедия)
4. Коваленко О. М. Мовленнєві ігри для дошкільників. Навчаємо в русі / О. М. Коваленко, Т. В. Спіфанова. – Х.: Вид. група «Основа». с. 40-44

Влащук І.В.,

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Кузава І.Б.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах сучасності розвиток вітчизняної педагогічної науки характеризується пошуком нових фундаментальних підходів до організації навчально-виховного процесу. В законах України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001) Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) наголошується на важливості єдності виховних впливів на особистість впродовж тривалого періоду її становлення, розпочинаючи із дошкільного дитинства [1]. Безумовно, одним із основних напрямів навчально-виховного процесу є пізнавальний розвиток вихованців в умовах ЗДО. Проте, цей розвиток не може відбуватися ефективно без формування одного із ключових психічних процесів – мовлення.

У зв'язку з останніми реформами в освітній галузі та гуманізацією освітнього середовища ЗДО виникає необхідність подальшого вдосконалення процесу освіти з особливими освітніми потребами, одне з ключових місць серед яких належить дітям із порушеннями інтелектуального розвитку.

Пов'язано це зі стійкою тенденцією до поширення нових форм поєднання порушень на тлі або в поєднанні з інтелектуальними порушеннями, значним збільшенням кількості дітей з даними порушеннями як у спеціальних, так і в інклюзивних закладах освіти.

Мовленнєвий розвиток дитини в перші роки її життя дитини значно впливає на успішність становлення особистості в мінливому світі. За допомогою мовлення дитина вчиться встановлювати взаємовідносини з людьми, передавати інформацію. За умови нормального мовного розвитку випускник ЗДО має оволодіти основними мовленнєвими й мовними засобами – нормативною звуковимовою, багатим і різноманітним словником, фонематичними процесами, граматичним ладом рідної мови, що є передумовою для успішного навчання в школі, й легшої адаптації до нових соціальних умов. Зовсім інша картина спостерігається у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Безумовно, гри належить особливе місце в процесі розвитку та корекції мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями в умовах ЗДО. Як зазначає П. Щербань, «ігрова діяльність – це динамічна система взаємодії особистості з навколишнім середовищем, в ході якої відбувається пізнання його особливостей, засвоєння культурного й історичного досвіду та формування особистості дитини» [3, с. 104].

Цінність гри як засобу корекції мовлення дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями полягає в тому, що вона створюється з

освітньою метою й слугує засобом виховання та розвитку дітей. Увага дітей зосереджується на грі, на виконання ігрових завдань вони долають труднощі, переносять свій комунікативний досвід і знання в нове для них середовище, вчаться оперувати наявними знаннями в зміненому середовищі. Гра пробуджує дитячу уяву, створює піднесений настрій, оскільки вона доступна і зрозуміла дітям.

Виходячи з психолого-педагогічних характеристик дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, зроблено логічний висновок, що ця категорія дітей потребує активного залучення до ігрової діяльності, яка є дієвим кроком до корекції мовлення в умовах ЗДО.

В умовах сучасності існує значна кількість різноманітних корекційних програм, створених науковими колективами та окремими педагогами-дослідниками. Корекція мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим завданням для формування повноцінної особистості дитини, тому виникає потреба в вивченні програм та методик, що використовуються на сучасному етапі.

Констатовано, що корекційна робота з дітьми дошкільного віку, які мають порушення інтелектуального розвитку передбачає спрямованість не лише на корекцію певних недоліків розвитку мовлення дошкільника, але й на попередження труднощів, що можуть з якими дитина може зустрітися в період шкільного навчання.

Таким чином, гра посідає одне з провідних місць серед різноманітних видів корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями в корекційно-виховному процесі. Застосування ігор доцільно при корекції психоемоційного та особистісного розвитку дитини, та паралельно впливає на розвиток усіх структурних компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичних процесів, лексики, граматики та зв'язного мовлення).

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. Байер О.М., Безсонова О.К., Брежнєва О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л. П. та ін.. К.: Видавництво. 2021. 38 с.
2. Музика Ю. О. Функції дидактичної гри. Наука і освіта: наук.-практ. журнал, 2005. № 7-8. С. 205-207.
3. Щербань П. М. Становлення ігрових технологій як інноваційної форми навчання. Педагогічні науки, 2014. Вип. 60. С. 102–108.

Гаврилюк Анна

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Мацюк З. С.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти

Волинський національний університет

імені Лесі Українки, м. Луцьк

ЛОГОПЕДИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ

Логопедична гра – ефективний засіб формування особистості дитини, яка потребує створення певних умов для своєї реалізації. У логопедичних групах для дітей із порушеннями мовлення існує своя специфіка організації та проведення ігрової діяльності, пов'язана з психофізичними та мовленнєвими особливостями дітей. Для дитини, *гра* – це ланцюжок дій, у яких вона відтворює сцени з добре відомого їй життя дорослих. Діти відтворюють складні та цілісні епізоди з життя дорослих; у них вони відтворюють людей, що перебувають у певних виробничих, сімейних, ділових відносинах. Чим глибшими і ширшими будуть знання дитини про навколишнє середовище, взаємостосунки між людьми, тим змістовнішою та цікавішою буде її гра [2, с. 35].

Цікаві ігри та вправи – це найефективніший засіб навчання і виховання, який створює сприятливі умови для закріплення мовної практики під час вільного спілкування. Навчально-логопедичні ігри та вправи в поєднанні з художнім словом, віршованими текстами та ілюстраціями допомагають підтримувати у дітей-логопатів сталий інтерес до занять.

Ігрова діяльність дітей-логопатів має певні особливості. Це виникає через недоліки звуковимови, обмеженість словникового запасу, зміни граматичних форм, темпу і плавності мовлення. У таких дітей створюються перешкоди під час швидкої зміни динамічного стереотипу, тому вони не можуть швидко переключатись з одного виду діяльності на інший. Діти-логопати з пониженою активністю кори головного мозку сповільнені, у грі несміливі, в'ялі, швидко втомлюються.

Педагог логопедичної групи, організовуючи ту чи ту гру, повинен:

- заздалегідь діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності кожної дитини за такими показниками: інтерес до іграшок; адекватність їх використання; характер дій (маніпуляції, процесуальні дії, ланцюжок ігрових дій, використання елементів сюжету, уміння організувати сюжетно-рольову гру);
- проєктувати рівень розвитку ігрової, пізнавальної та мовленнєвої діяльності, рівень досягнень і для всієї групи, і для кожної дитини зокрема;
- формувати і реалізовувати корекційно-розвивальні, навчально-виховні та пропедевтичні завдання;
- знати структуру тієї чи тієї гри, умови її проведення: час (вдень, у ранкові чи вечірні години); місце проведення (групова кімната, логопедичний кабінет, спортивна чи музична зала, ігровий майданчик); тривалість (короткотривала – до 5 хв., тривала – 10–15 хв., довготривала – 20–40 хв.); кількість учасників (парна, непарна); вид групової динаміки (фронтальна, підгрупова, індивідуальна); ступінь рухливості (мала, середня, висока рухливість); форми підведення підсумків (загальний висновок щодо засвоєного чи повтореного навчального матеріалу, позитивна оцінка діяльності дітей);
- уміти вдало використовувати: види дидактичного матеріалу (іграшки, муляжі, предмети-замінники, посібники, музичні інструменти, нагрудники, наголовники, елементи костюмів тощо); форми мовленнєвого матеріалу (звуконаслідування, забавлянки, домовлянки, заклички, чистомовки,

скоромовки, лічилки, загадки, вірші, пісеньки); види попередньої роботи (читання, розгляд ілюстрацій, спостереження, бесіди тощо); відповідну словникову роботу (знайомство з новими словами, пояснення, уточнення їх значень, закріплення в мовленні);

- враховувати вікові та індивідуальні психофізичні, мовленнєві особливості та можливості дітей;

- дотримуватися правил техніки безпеки та гігієни [3, с. 47–53].

Проблема виправлення вад мовлення у дітей за допомогою логопедичних набуває особливої актуальності й для надання логопедичної допомоги дітям, й для подальшої соціальної адаптації їх у суспільстві. Правильна і вчасна організація логопедичної роботи є запорукою усунення мовленнєвих вад. Це впливає на підвищення майбутньої успішності учнів, розвиток комунікативних навичок, які будуть їм вкрай необхідні для інтеграції в соціум.

Дітям із підвищеною збудливістю не вистачає зосереджуваності, уваги і настирливості в доведенні гри до кінця. Неврівноваженість, рухливий неспокій, метушливість у поведінці, мовна втома, створюють труднощі в долученні їх до колективної гри. Ігрова діяльність таких дітей вимагає керування діяльністю дорослим. Під час гри в дітей виникає потреба в мовному спілкуванні, закріплюються мовні навички, одержані на логопедичних заняттях. Однак для того, щоб гра стала продуктивною, дуже важливою умовою є навчити дітей грати так, щоб це сприяло їх розумовому, моральному і фізичному розвитку. Водночас необхідно враховувати, що всі ігри з дітьми повинні сприяти подоланню їх мовленнєвих недоліків і особливостей поведінки. Ігри сприяють формуванню повноцінної особистості дитини-логопата, створенню правильних взаємовідносин між дітьми.

Діти-логопати оволодівають вмінню взаємодії один з одним. Ігри сприяють також розвитку ініціативи, вихованню позитивних рис характеру. Правила гри завжди відзначають рамки поведінки: що можна робити, а що ні. На різних етапах використання гри, що проводяться з дітьми-логопатами повторюються, поступово ускладнюючи зміст мовного матеріалу та правила кожної гри. Головним критерієм підбору гри є врахування мовленнєвих можливостей дитини і ступінь її участі в грі. Наявність систематизованого ігрового матеріалу, який відповідає вимогам послідовного навчання дітей-логопатів правильного мовлення, допомагає в певні терміни подолати мовленнєву неповноцінність дитини.

Розглядаючи питання про роль ігор у логопедичній роботі можна підкреслити, що вони сприяють: співдружності педагога з вихованцем; активізації інтересу дитини до мовлення; бажанню оволодіти тими чи тими вміннями й навичками; реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок; застосуванню набутих навичок у повсякденному житті [4, с. 140].

Отже, гра відіграє важливу роль у процесі усунення або мінімізації мовленнєвих порушень. Учені довели, що корекція вад мовлення в дітей методом ігрових технологій є надзвичайно ефективним та набагато швидшим порівняно з іншими методами, адже вихованець сам неабияк зацікавлений у

цьому процесі. Дитина, завдяки грі, виконує необхідні логопедичні вправи не з примусу вчителя, а за власним бажанням, разом із улюбленими мультиплікаційними чи казковими героями. Виконання вправ у такий спосіб стимулюватиме дитину до виконання певних завдань якнайкраще, зростатиме концентрація уваги та бажання працювати, що у майбутньому допоможе дитині позбутись чи максимально мінімізувати прояви мовленнєвих дефектів.

Література

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : Програма та методичні рекомендації. К. : ІЗИН, 1997. 12 с.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.
3. Лепеха Л. П., Городинська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів; Дрогобич; Посвіт, 2014. 76 с.
4. Мазо Д. А., Черник А. М, Фомичева М. Ф. Використання логопедичних ігор в логопедичній роботі. М., 1971.
5. Рібцун Ю. В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2008. № 1. С. 11–13.

Гайдук Д.О.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Казачінер О. С.

доктор педагогічних наук, професор

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СВІТ ПРОФЕСІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ЗАСІБ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аналіз закономірностей генезису психіки в нормі дозволяє пізнати особливості психічного розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, вивчити вплив шкоди або недорозвинення головного мозку на хід психічного розвитку. Порівняння даних, отриманих при вивченні психіки таких дітей, з даними загальної та дитячої психології дозволяє стверджувати, що їх психічний розвиток при всій своїй своєрідності відбувається за тими ж основними закономірностями, що й розвиток дитини, яка нормально розвивається.

На початку минулого століття вітчизняні науковці-дефектологи І.Ампер, О.Володимирський, О.Граборов, П.Гуслий, М.Котельников, В.Любченко, О.Смалюга та інші розробили освітній контент для дітей з особливими потребами. Хоча у науковому дискурсі поняття для визначення дітей із особливими потребами ще не було. На основі занять про дітей, які проводилися фахівцями лікувально-педагогічних факультетів, уточнювалися та вдосконалювалися методи навчання, форми організації педагогічної роботи, вносились зміни до структури навчальних програм.

Важливе значення в розвитку теоретико-методологічних основ дефектології мало створення в Харкові Інституту фізичної дефектології (із 1930 р. – Інститут дефектології). У цій науковій установі проводив дослідження

відомий вчений, олігофренопедагог О.Граборов, основоположник вітчизняної науки про навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Проблема соціалізації дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку потребує особливої уваги фахівців та педагогів. Питання формування уявлень дошкільнят про професії дорослих має неабияке значення для забезпечення можливостей їх соціалізації; воно відображено у базовому компоненті дошкільної освіти, дитячих освітніх та навчальних програмах: «Дитина», «Я у світі», «Дитина у дошкільному віці», «Українське дошкілля». Зупинимось на аналізі деяких із них. Проблема формування у дітей уявлень про професії дорослих набуває широкого поширення у завданнях програм розвитку дітей дошкільного віку «Я у світі» та «Дитина», які орієнтують педагогів на поглиблене ознайомлення старших дошкільнят із роботою дорослих [1, 45].

Завдання з елементами праці корисні для дітей не тільки тим, що формують моральні звички: підтримувати чистоту, допомагати, долати труднощі, радіти успіхам, доводити почате до кінця, а й розкривають перед дітьми суть людської праці загалом.

При виборі сюжетно-рольової гри та ролі діти часто орієнтуються на професію батьків. Це пояснюється психологічними особливостями дітей, їхньою здатністю і прагненням наслідувати дорослих, і навіть тим, що вони більше знайомі дітям з розповідей своїх батьків. Тож у подальшому вихователі та батьки повинні поступово та послідовно знайомити дітей з різноманітним світом праці. Знання мають бути представлені у певній системі: назва професії, її значення для навколишнього середовища, суспільства, навчання і роботи, спеціального одягу та спорядження, необхідних професійних якостей [2, 31].

Порушення розумового розвитку не вважаються психічним захворюванням, а є специфічним станом, коли на інтелектуальний розвиток дитини впливає обмеження певного рівня функціонування центральної нервової системи. Така дитина може розвиватися і вчитися, але лише в межах своїх біологічних можливостей. Ця правда до болю трагічна для батьків, котрі прагнуть зробити все можливе, щоб їхній син або донька не вирізнялися серед інших дітей.

Безумовно, на особливості розвитку дитини суттєво впливає характер її взаємовідносин із оточуючим світом, які формуються протягом усього життя. Дорослий – той необхідний дороговказ, котрий своїм ставленням до дитини формує її світогляд, сприйняття нею оточуючих та себе. Відносини з дорослими набувають особливого значення в період дошкілля та молодшому шкільному віці. Дитина з обмеженими інтелектуальними можливостями по-особливому сприймає суспільство та виражає емоційне ставлення до нього. Постійна й активна участь дорослого у розвитку дитини сприяє інтеграції її у суспільство, розвитку необхідних суспільно важливих якостей і рис волі, поведінки, які надають формують активну, свідому позицію.

Педагогам (вихователям) і батькам дітей слід пам'ятати, що ефективність роботи з дітьми залежить від емоційної насиченості, особистісного змісту використовуваного для дошкільнят матеріалу, зв'язку отриманої інформації з

реальним життям, різноманітності форм і методів навчання [3, 229]. При цьому актуальності та важливості набуває дотримання критеріїв доступності, практичності та системності роботи з дітьми.

Відтак основними показниками сформованості уявлень дітей про світ професій дорослих є наявність знань про цей світ; орієнтація на особливості, засоби та предмети праці представників різних професій; розуміння кваліфікації спеціалістів із різних професійних сфер; набуття особистісних якостей, таких, як: повага до прав дорослих та результатів їхньої праці, бажання долучитися до дорослої праці, дисциплінованість, відповідальність за результати своєї праці.

Рівень психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями залежить не лише від часу виникнення, характеру та ступеня виразності первинного порушення розвитку, а й від якості виховання. Діапазон відмінностей у розвитку дітей дуже великий. Ці особливості ускладнюють профорієнтаційну роботу. Ускладнення виникають як на етапі добору методів діагностики, так і при виборі виду роботи з дітьми.

Спільна гра педагога та вихованців, створення ситуацій спілкування – це ті культурні практики, які пов'язані з активною, самостійною, різноаспектною апробацією кожною дитиною нових видів діяльності, а також способів її здійснення та різних форм організації, заснованих на індивідуальних інтересах, потребах, уміннях.

Змінюються часи, суспільство, але незмінною залишається роль педагога, вихователя. Саме в ті роки, коли діти з інтелектуальними порушеннями ще перебувають у дитячому садочку, закладаються моральні принципи та погляди, основи життєвої позиції, формується їх характер [4, с. 15]. Наскільки правильним та міцним буде цей фундамент, залежить від людини, яка є прикладом для дитини щодня. У сучасних дитячих дошкільній освіті, де маленькі діти здобувають виховання та першу освіту, дуже вимогливий підхід до кадрів, особливо – у роботі з дітьми, котрі мають порушення в розвитку.

Вияв доброзичливості, щирої зацікавленості навіть найдивнішими питаннями дітей, а також заохочення діалогу допоможуть прищепити дітям любов до праці та поважне ставлення до будь-якого законного виду зайнятості. Діти вчаться любити працю, з повагою ставляться до будь-якого виду трудової діяльності, знайомляться з найпростішими, але найхарактернішими рисами професій, набувають навичок, які будуть розвинені в школі й знадобляться їм у подальшому житті.

Література

1. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огневюк; за наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець. Київ: Ун-т імені Б. Грінченка, 2016. 304 с.
2. Тарасова В. В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків, 2017. 125 с.
3. Тернопільська В. І. Взаємини у системі «педагог-вихованець-батьки» як важлива умова соціально-комунікативного розвитку молодших школярів. *Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя:

проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. Вип. 7 (17). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. С. 228-231.

4. Трикоз С. В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

Гаменко В.Е.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Саєнко Т.А.

викладач кафедри педагогіки та методик навчання,

Хортицька національна академія,

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Період дошкільного дитинства має велике значення у формуванні особистості дитини. Провідний всесвітньовідомий педагог М. Монтесорі, базуючись на власних дослідженнях, сформувала вчення про сенситивні періоди розвитку. Відповідно до наукових здобутків науковиці, сенситивний період розвитку усного мовлення у дітей відбувається протягом раннього та дошкільного віку. У «Базовому компоненті дошкільної освіти» окреслено основні компетентності, які повинні бути сформовані у дитини до початку шкільного навчання. Відповідно до цього мовленнєво-комунікативна компетентність передбачає сформованість всіх компонентів мовлення (фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, зв'язного мовлення). Останнім часом спостереження вихователів та психологів закладів дошкільної освіти, логопедів вказують на систематичне збільшення кількості дітей з порушеннями звуковимови. Відсутність своєчасної корекції звуковимови у період дошкільного дитинства обумовлює порушення писемного мовлення під час навчання у початковій школі. Отже, з огляду на вищезазначені дані, а також враховуючи той факт, що провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра дослідження питання корекції звуковимови у дітей дошкільного віку засобом дидактичних ігор є досить актуальним.

Гра як форма діяльності дитини сприяє гармонічному розвитку вищих психічних функцій, рис особистості, інтелектуального розвитку, що дуже важливо для дітей з порушеннями мовлення. Як відомо, формування окреслених якостей у дитини реалізується значно швидше та простіше в ігровій формі, ніж при використанні тільки дидактичних прийомів виховання.

Педагогічна мета дидактичних ігор полягає у сенсорному вихованні, мовленнєвому розвитку, ознайомленні дошкільників з навколишнім світом, формуванні у них елементарних математичних уявлень тощо. Дидактична гра спрямована на формування потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних, умінь і навичок.

Останнім часом вивченню питання застосування ігрових методів, в тому числі дидактичних ігор, для корекції мовленнєвих порушень присвячено багато наукових досліджень вчених, серед них В. Аванесова, Х. Барни, М. Беляєва, Ф. Блехер, З. Богуславський, О. Боряк, О. Гінжелюк, В. Іванова, О. Касьяненко,

Н. Коваль, С. Конопляста, Т. Лісова, О. Олефір, Ю. Рібцун, Т. Сак, А. Усова, Н. Фурман, О. Чепка, М. Шеремет. Всі науковці дійшли висновку, що ігрові дії зумовлюють мовленнєву активність дитини та прискорюють корекційно-розвитковий процес.

Базовий компонент дошкільної освіти окреслює головне завдання дошкільної освіти – формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі. Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичного й лексико-граматичного компонентів, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями й навичками відповідно програмових вимог. Оскільки, мовлення щільно пов'язане із мисленням (за Л. Виготським), то дитина з порушеннями мовлення не виконує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається надалі під час опанування процесів читання й письма в початковій школі.

Дидактична гра може застосовуватися як засіб навчання під час засвоєння програмного матеріалу на групових й індивідуальних заняттях, або може бути одним з елементів будь-якого заняття. Дидактична гра – це різновидність гри з правилами, в якій діти уточнюють, поглиблюють, розширюють, систематизують, застосовують отримані раніше знання, як на заняттях, та й у повсякденному житті.

Мета дидактичних ігор полягає в формуванні вміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Опанувати необхідні знання, уміння і навички, дитина зможе лише тоді, коли вона сама виявлятиме до них інтерес. Компоненти дидактичної гри: задум, завдання, правила, ігрові дії.

Ефективність логопедичної корекційно-розвиткової роботи збільшується за умови залучення різного наочного матеріалу при використанні дидактичних ігор, а саме: побутових предметів, предметних іграшок, спеціально виготовленої наочності. Опора на зоровий образ сприяє швидкому засвоєнню назв предметів, їх ознак та дій з ними.

Отже, дидактичні ігри виконують подвійну мету: по-перше – навчальну, поставлену дорослим, по-друге – ігрову, спрямовану на активізацію діяльності дитини. Обидві мети доповнюють одна одну й забезпечують засвоєння програмного матеріалу. Тому завдання, спрямовані на розвиток мовлення краще планувати в ігровій формі.

Дидактичні ігри використовуються з моменту знайомства дитини та первинного обстеження і супроводжують усі етапи надання логопедичної допомоги. Застосування дидактичних ігор під час корекції звуковимови спрямоване на:

- розвиток артикуляційної моторики;
- розвиток фізіологічного й мовленнєвого дихання;
- розвиток фонематичних процесів;
- автоматизацію звуків;
- закріплення уявлень про особливості вимови звуків, подібних за артикуляційними або акустичними ознаками.

Під час підбору та розробки дидактичних ігор, логопед має керуватися наступними принципами:

- дидактична гра повинна спиратися на мету корекційної роботи;
- дидактична гра має сприяти залученню до корекційного процесу в першу чергу більш збережених аналізаторів (зорового і тактильного);
- призначення предметів, картинок, посібників, зміст питань, умови ігор повинні бути зрозумілі дитині;
- посібники повинні бути зовні привабливими;
- умови гри, кількість посібників, які використовуються в ній, повинні забезпечити залучення всіх дітей (під час підгрупової форми роботи).

Процес корекції звуковимови у дітей дошкільного віку засобами дидактичної гри має такі особливості:

- адаптований темп ігрової діяльності;
- виділення в ігровій дії, ланцюжку ігрових дій складових операцій, їх розуміння, запам'ятовування, супроводження мовленням;
- повторюваність у грі для забезпечення перенесення сформованих навичок та вмінь в нові ігрові ситуації, а також на оперування новим матеріалом;
- дидактичні ігри не повинні бути тривалими за часом (7-10 хвилин);
- дидактичні ігри повинні проводитися в унормованому ритмі;
- дидактична гра повинна бути живою, цікавою, зовні привабливою для дітей;
- у дидактичній грі повинен бути присутній елемент змагання (під час підгрупової форми роботи);
- під час дидактичної гри необхідно спонукати дитину до активної мовленнєвої діяльності, максимально використовуючи можливості мовленнєво-рухової активності;
- у процесі дидактичної гри необхідно розвивати у дітей навички самоконтролю за власною звуковимовою (під час підгрупової роботи за чужою звуковимовою).

Алгоритм проведення дидактичної гри з дітьми дошкільного віку з порушеннями звуковимови складається з наступних етапів.

1. Вступний етап. Ознайомлення зі змістом, правилами гри, а також дидактичним матеріалом.
2. Основний етап. Визначення ролей, показ ігрових дій, хід гри.
3. Прикінцевий етап. Підбиття підсумків та аналіз гри.

Отже, дидактична гра цінний засіб корекції звуковимови, розвитку фонематичних процесів, артикуляційного праксису, автоматизації та диференціації звуків, окрім цього вона активізує психічні процеси, викликає жвавий інтерес до процесу пізнання, допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захопливим, викликає у дітей глибоке задоволення, стимулює працездатність, полегшує процес засвоєння нових вимовних навичок.

Література

1. Базима Н.В., Кондукова С.В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. № 1. 2015. С. 15-21.
2. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2008. 187 с.
3. Фурман Н.В. Використання дидактичних ігор для формування фонематичного сприймання, слуху, голосу, уваги у дітей із порушенням мовлення: методичні рекомендації. Хмельницький : заклад дошкільної освіти N 29, 2021. 42 с.
4. Чепка О.В. Ігри в логопедичній роботі : навчально-методичний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. 181 с.
5. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2010. 293 с.
6. Шеремет. М.К. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 672 с.

Гевеленко Г.В.

Здобувач другого (магістрського) рівня спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С.Сковороди

Науковий керівник: Галій А.І.,

кандидат біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри здоров'я людини,
реабілітології і спеціальної педагогіки

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Затримка психічного розвитку (ЗПР) - це темпове відставання психічних процесів та незрілість емоційно-вольової сфери у дітей, які потенційно можуть бути подолані за допомогою спеціально організованого навчання та виховання.

Затримка психічного розвитку характеризується недостатнім рівнем розвитку моторики, мови, уваги, пам'яті, мислення, регуляції та саморегуляції поведінки, примітивністю та нестійкістю емоцій, поганою успішністю у шкільництві.

Діти з розумовою відсталістю потребують спеціально організованого корекційно-розвивального навчання та медичної підтримки.

Основними проявами ЗПР та особливостями розвитку таких дітей є:

Особливості мислення

Розглядаючи предмети та явища, діти із затримкою психічного розвитку використовують набагато менше навчального матеріалу, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком.

Сенсомоторний розвиток та чуттєве сприйняття дійсності

Порушення центральної нервової системи призводять до поганої обробки інформації, отриманої від органів чуття. Дітям із ЗПР дуже важко розрізняти букви, які мають схожу форму. Написання літер також є складним і вимагає високого рівня просторової обізнаності, щоб розпізнати та відтворити графічне зображення літер та їх розміщення на сторінці зошита. Недорозвиненість

просторових уявлень також пов'язана з тим, що на початку навчання в школі діти із ЗПР ще не знають різниці між лівим і правим боком .

Пам'ять

Слабка пам'ять дітей із затримкою психічного розвитку часто привертає увагу педагогів. Дітям важко запам'ятовувати букви, цифри, таблицю множення та вірші. Довільна та мимовільна пам'ять у дітей із затримкою психічного розвитку слабка.

Специфіка пізнавальної діяльності

Діти із ЗПР зазвичай не допитливі. Вони задовольняються первинними відповідями на свої запитання і не виявляють наполегливості у вирішенні цікавих проблем. Інколи дитина ставить багато запитань, але всі вони одноманітні і свідчать не стільки про інтерес дитини, скільки про його обмеженість.

Знання та розуміння навколишнього світу

Діти часто не знають порядку днів, місяців і пір року. Спостерігається брак системності знань.

Порушення продуктивності та поведінки.

Ця характеристика більшою чи меншою мірою притаманна всім дітям із ЗПР. Причиною цього явища є надмірна втомлюваність нервових процесів та їх бездіяльність: у дітей дуже короткі періоди продуктивної роботи (15-20 хвилин), після чого настає втома. Одні діти стають млявими або сонливими, інші, навпаки, неспокійними, балакучими, не реагують на висловлювання або реагують негативно і так далі, з різними проявами.

Розвиток особистості

На додаток до загальних особистісних особливостей, діти із ЗПР можуть також проявляти особливості, зумовлені хворобливими розладами нервової системи. На тлі надмірної втоми і пригнічення неврологічних процесів у деяких дітей з'являються такі риси, як млявість, боязкість і плаксивість. Перезбудження також супроводжується швидкою втомлюваністю, що може призвести до бурхливих реакцій на висловлювання, постійних конфліктів з друзями та бійок. Мікросоціальне середовище, в якому ростуть ці діти, зокрема їхній груповий статус і досвід шкільної неуспішності, також може мати негативний вплив на розлади поведінки.

У роботі з дітьми, які мають ЗПР важливо забезпечити їх готовність до навчання у школі: розвиток дрібної моторики, фонематичного слуху, формування правильної звуковимови, уточнення доматематичних понять, формування соціально прийнятої поведінки.

Загальна мета корекційно-розвиткової роботи - сприяти розвитку дитини, створити умови для реалізації її потенціалу, допомогти їй подолати та компенсувати відхилення, що перешкоджають її розвитку.

У корекційно-розвивальній освіті важливо стежити за розвитком кожної дитини. Вона відіграє особливу роль у захисті та зміцненні фізичного та нервово-психічного здоров'я учнів.

Вчителі враховують індивідуальні особливості розвитку та навчання дітей у своєму навчанні. Вчителі приділяють увагу когнітивним видам

діяльності, таким як пам'ять, увага, мислення, міркування та навчальна поведінка, і використовують різні когнітивні та практичні поведінкові методи для виконання завдань.

Проведення занять включає в себе:

- виявлення особистісних особливостей дитини;
- обмеження рухової діяльності, щоб уникнути надмірної втоми;
- організація навчального процесу у ігровій формі, розвиток просторової орієнтації;
- участь дітей у творчих роботах;
- перехід від ігрових навичок до навчальних;
- організація навчального процесу за спеціальними методиками навчання дітей із ЗПР;
- діагностика дітей із ЗПР у дитячому садку та зіставлення річного діагностичного рівня розвитку.

При правильній організації методики корекційного навчання діти із ЗПР можуть досягти такого ж рівня розвитку, як і їхні однолітки.

Щоб ця робота завжди була ефективною, не можна нехтувати дітьми із ЗПР, які відвідують дитячий садок; успіх і результативність можуть бути досягнуті тільки в тому випадку, якщо психологи, логопеди, вчителі та батьки, відповідальні за дітей із ЗПР, будуть працювати в тісному контакті один з одним.

У процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми потрібно приділити увагу наступним питанням:

- адаптація дитини до навколишнього середовища;
- особливості поведінки;
- низька самооцінка;
- недовіра до оточуючих;
- невпевненість в собі;
- низька активність.

У корекційних програмах увага приділяється як самій дитині із затримкою темпів розвитку, а й її батькам. З рідними таких дітей проводять консультаційні бесіди, разом із психологом та дефектологом розробляють тактику підтримки дитини із ЗПР удома, проводять спільні заняття батьки-дитина. Корекційна робота, у разі легких когнітивних розладів, може бути окремим методом допомоги дитині, але найчастіше вона є складовою комплексної терапії ЗПР. У курсі лікування також застосовують апаратні технології, нейропсихологічні методики, стимулюючу та підтримуючу медикаментозну терапію. Лікування затримок розвитку у дітей передбачає різнобічний і щадний вплив, сьогодні для цього використовують препарати з групи нейропротекторів, які надають сприятливий комбінований ефект на головний мозок дитини та її центральну нервову систему.

Література

1. Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. [для методистів із психологічної служби, практичних

- психологів дошкільних навчальних закладів] / [Укл. : Л.О.Кондратенко]. – Суми : РВВ КЗ Сумський ОППО, 2015.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. / Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П.; за заг. ред. Миронової С. П. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010.
 3. Ілляшенко Т. Д., Бастуй Н. А., Сак Т. В. Діти із ЗПР та їх навчання. – К., 1997
 4. Маланчій В. Організація роботи з дітьми з особливими освітніми потребами / В. Маланчій // Початкова школа. – 2014. – № 4. – С. 62–63.
 5. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [навчально-методичний посібник] / В. В. Войтко. – Кропивницький : КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2017. – 48 с.

Горбунова Т.М.,

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Бондар В. І.,

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

ВПЛИВ ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Затримка мовленнєвого розвитку у дошкільному віці на сьогодні, за даними дослідників, сягає 15-25% від загальної кількості дітей даного віку. За даними Н. Бабич [2], більшість таких дітей має загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). Традиційно визначають мовленнєву симптоматику ЗНМ - недорозвинення всіх сторін мовлення (фонетичної, лексико-граматичної та синтаксичної) та немовленнєву – особливості розвитку психічних процесів, емоційної сфери, та прояви різного ступеня диспраксій (загальної, дрібної артикуляційної моторики) [3, 134]. Зараз багато дослідників наголошують на тотожності механізмів формування праксису та фізіологічних механізмів мовлення (Конопляста С., Мартиненко І., Пахомова Н., Рібцун Ю., Соботович Е., Тищенко В. та ін.). Таким чином набуває актуальності робота, яка орієнтується саме на формування різних видів праксису у дітей із мовленнєвими порушеннями. Становлення праксичних функцій є важливим завданням для нормотипових дітей, вкрай важливим воно стає для дітей з порушеннями розвитку. Все це обумовило наші пошуки щодо ефективних та гармонійних прийомів та методів розвитку праксису у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Задля уточнення термінів дослідження звернемося до узагальненого визначення поняття «праксис». Узагальнене визначення твердить, що це «адекватно координована дія, яка супроводжується розгорнутим контролем» [2; 204], зазначається, що може порушуватися при ураженнях головного мозку різної локалізації та функціональних порушеннях. Тобто, праксис – це здатність виконувати ряд завчених рухів у певній послідовності, що приводить до досягнення поставленої мети.

Незважаючи на те, що у більшості дітей із ЗНМ не має виражених паралічів і парезів, проте моторика їх відрізняється загальною незручністю, некоординованістю, вони відстають від однолітків у спритності та точності рухів, затримується розвиток готовності руки до письма, тому довго не проявляється інтерес до малювання та інших видів ручної діяльності. це означає першочерговість подолання недорозвинення моторного праксису є однією з найважливіших для корекційної педагогіки. Всупереч великої кількості методичних робіт з розвитку функціональних можливостей пальців рук у дітей з нормотиповим розвитком в передшкільний період, в спеціальній педагогіці питання формування моторного праксису не знайшло належного відображення. Зазвичай логопеди-практики на свої заняттях проводять короткочасні фізкультхвилинки. Більшість вправ в яких спрямована на напруження м'язів, іноді на розслаблення, практично ніколи на розтягування. Замало використовується завдань з несиметричними, різноспрямованими рухами, які розвивають міжпівкульову взаємодію та сприяють мобілізації резервних функцій організму.

Таким чином, нерозробленість методів та прийомів профілактики та подолання недорозвинення моторного праксису у дітей з мовленнєвими порушеннями, відсутність методичних рекомендацій, що враховують природоподібний розвиток дитини, визначають актуальність цієї проблеми.

Виходячи з вищесказаного, ми запропонували наступну концепцію корекційно-розвивальної педагогічної технології. Концепція педагогічної технології полягає в організації моторного пракису шляхом системного впливу на загальну, дрібну та артикуляційну моторику, на мовлення та інші психічні процеси з широким застосуванням продуктивних видів діяльності та природних матеріалів і в тісному зв'язку з природною пізнавальною діяльністю дитини на основі технологічного алгоритму, що включає ігрові тренінгові методики, з метою корекції мовленнєвих порушень та спрямованої на підготовку та успішне навчання дітей у школі та їх подальшу соціальну адаптацію. Принципи організації даної технології випливають із положень, що ґрунтуються на сучасних уявленнях: про системність психофізіології людини, зокрема про взаємозв'язок загальної, дрібної та артикуляційної моторики; про взаємозв'язок мовлення та моторного праксису; про включеність людини в систему природних взаємин (тобто на розумінні людини як підсистеми живої природи), зокрема про природовідповідність корекційно-розвивального впливу; про системність зв'язків людини з об'єктивним світом через відчуття, сприйняття, уявлення.

Продуктивна діяльність формується у дошкільному віці і, поряд з грою, має у цей період найбільше значення на розвиток дитини. Оскільки необхідність створення будь-кого власного продукту найтісніше пов'язані з розвитком його пізнавальних процесів, емоційно-вольовий сфери, умінь і навиків, вправності, надає можливість дітям не лише отримувати задоволення від процесу створення, а також стає більш самостійними.

Сучасна освіта акцентує увагу на особистісно-орієнтовані, інтегративні підходи. зазначається важливість включення дитини в особистісно значущі

види діяльності. Відома українська дослідниця Богуш А.[1], стверджує, що розвиток дошкільника має здійснюватися природно та невимушено у межах «специфічно дитячих видів діяльності». Продуктивні види дитячої діяльності спрямовані на створення певного продукту, вимагають оволодіння особливими способами дій і здійснюють специфічний вплив на загальний психічний розвиток дітей, та на формування способу дій зокрема. Кожен із цих видів діяльності вимагає оволодіння особливим способом дій, особливими вміннями та уявленнями. До продуктивних видів діяльності належать аплікація і ліплення, які за психологічним значенням подібні до зображувальної і конструктивної діяльності. У дітей, активно зайнятих малюванням, конструюванням, ліпленням і аплікацією, розвивається здатність до планування діяльності. У ЗДО застосовують предметне, сюжетне, декоративне малювання.

Ліплення – надає можливість відпрацювання рухів рук з підсилюючим ефектом. Зазвичай в ЗДО застосовують три види ліплення: предметне ліплення; сюжетне ліплення; декоративне ліплення.

Аплікація дозволяє дитині ознайомитись із різними способами обробки паперу. Діти знайомляться з різними прийомами вирізування з паперу; опановують різними способами створення виразного образу наклеюють папір або окремі його частини; навчаються правильному та безпечному поводженню з ножицями. Можливе виконання аплікації з елементами малювання, дизайну, конструювання; із застосуванням різних матеріалів.

Конструювання – цілеспрямований процес розв'язання технічних завдань, які передбачають створення будівель, приведення у певне взаємне розташування предметів, частин і елементів. Виділяють 3 типи конструктивної діяльності дитини: за зразком, за правилами, за задумом.

Художня (ручна) праця - вид продуктивної діяльності, тісно пов'язаний із конструюванням та аплікацією. У процесі продуктивної дитячої діяльності активно формується сенсорні і розумові здібності, окомір, мускулатура руки, координація рухів, формується акуратність, завзятість, посидючість, цілеспрямованість, вміння доводити розпочату роботу до результату. Дошкільнята навчаються діяти в заданих умовах, планувати та спільно обговорювати задум, створювати динамічні виразні образи та колективні сюжетні композиції, проявляти активність, ініціативу, самостійність та творчість. Опанування дітьми продуктивними видами діяльності є підготовкою дітей до навчання у школі. Організуючи продуктивні види дитячої діяльності, педагог має: забезпечити емоційну стабільність дитини протягом усього періоду діяльності; сформулювати мотив.

Отже, можна дійти висновків, що в роботі з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення педагог повинен мати знання про сутність, особливості, види та керівництво продуктивною діяльністю дошкільників: ігровою, художньою, до якої відноситься зображувальна і театралізована, працею дітей (самообслуговування, господарсько-побутова, праця в природі та художня), дослідницькою діяльністю та вміння оцінити особливості моторної сфери дитини. На нашу думку, використання прийомів продуктивної діяльності може стати високо вмотивованим видом діяльності для дітей будь-якого віку і

рівня розвитку та сприятиме формуванню моторного праксису. Ця робота надає можливість дитині почувати себе успішною та спостерігати не лише продукт своєї діяльності, а й зростаючий рівень майстерності.

Література

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2008. 187 с.
2. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.
3. Логопедія. Підручник. 5-те., переробл. та доповн. / За ред. М.К.Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

Грицай О. С.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Голуб Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

АЛЬТЕРНАТИВНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З РАС

Актуальним завданням сьогодення є прийняття і розуміння суспільством особливих дітей. Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують своєрідність мовлення дітей з аутизмом. А саме: штамповані фрази, повторення малозрозумілих слів. Скрипник Т.В. у своїй роботі виокремлює головну особливість мовлення дітей з аутизмом — мовлення про себе в іншій та третій особі, а також наявність труднощів взаємодії із соціумом та складнощів у розвитку комунікативної функції [7]. У наш час, безумовно, дослідження розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектру є комплексними, оскільки для їхнього навчання потрібні новітні методи використання альтернативної комунікації.

Сучасні погляди на проблему комунікації аутичних дітей характеризуються ретельним дослідженням особливостей розвитку в них пізнавальної, емоційно-вольової сфери, а також соціальних відносин. Серед досліджень, на які ми спиралися під час експерименту, є праці Т. Скрипник, Д. Шульженко, В. Тарасун. та ін. Не зважаючи на те, що проблема аутизму вивчається далеко не один рік, вона лишається як ніколи актуальною і у теперішній час. Тарасун В.В зазначає, що для здійснення роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру педагоги мають опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання, що сприятиме розвитку здібностей дитини, задоволенню особливих освітніх потреб, участі батьків у навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу [8].

Наше дослідження присвячено дітям старшого дошкільного віку з II типом аутизму, які мають певні особливості мовленнєвого розвитку. Вони використовують переважно стереотипні штамповані фрази, свої прохання висловлюють криком. Як пише у своїй науковій праці Скрипник Т.В., ці діти можуть існувати тільки у вузьких межах розкладу, звичному устрої життя, руйнування якого викликає панічний страх. Прогулянка має відбуватися за звичним маршрутом, а на ногах — одягнені черевики з шнурками певного

кольору. Діти здатні відтворювати побутові навички, у соціумі достатньо відкриті, але мовлення є дуже простим, побудованим на ехололії [7]. Шульженко Д. І. пропонує наступні завдання корекційної роботи:

1) у повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів);

2) у процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор (активізація мовних засобів, засвоєння різних типів комунікативних висловів);

3) на заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізація уявлення за словом);

4) на заняттях із розвитку мовлення (всі види і форми мовлення), побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій; 5) під час процесу логопедичної роботи необхідно проводити корекцію звуковимови і розвиток фонематичних процесів [11].

Опишемо приклад завдань корекційної спрямованості: спочатку можна використовувати прості фрази: «Візьми цукерку», — потім поступово додавати нові слова: «Візьми цукерку зі столу», «Візьми цукерку з письмового столу» тощо. Заняття мають відбуватися в атмосфері тепла, довіри. При навчанні читання слід використовувати метод глобального читання. Дитині пропонують не окремі букви, а одразу ціле слово, написане крупно й чітко, підкріплене наочним зображенням [1]. Для реалізації цих завдань будемо використовувати нижчеописані методи і системи для розвитку комунікативних навичок дітей з РАС.

Якщо ми кажемо про проблему комунікації аутичних дітей, ми повинні розуміти, що під час роботи може з'явитися потреба в додаткових інструментах, які виступають допоміжними засобами розвитку навичок комунікації, а також покращать адаптацію у соціумі. У ході нашого дослідження, розглянемо альтернативну і додаткову комунікацію. АДК — це набір інструментів і стратегій, які використовує людина, щоб виконувати щоденні завдання спілкування. Включає в себе різні засоби для спілкування, спеціальні методики і системи комунікації. Альтернативна і додаткова комунікація може мати різні форми: мовлення, погляд, текстові повідомлення, жести, вираз обличчя, дотик, жестова мова, піктограми, малюнки, додатки з символами та пристрої для генерації мовлення тощо [10].

Шульженко Д.І. зазначає, що враховуючи особливості аутичних дітей, зокрема тривожність, реактивність, негативізм, занурення та відмову від спілкування з іншими людьми, фахівець повинен правильно підібрати засоби АДК, спираючись на результати комплексної діагностики [11]. Розповсюдженим засобом АДК виступають піктограми, які завжди підбираються відповідно віковим особливостям дитини. При використанні такого методу слід звернути увагу на : мотивацію дитини, її заохочення та інтереси. Спеціаліст має чітко добирати піктограми, дії яких можна показати,

також під час роботи рекомендується вести щоденник спостережень розвитку дитини. Щоб допомогти у формуванні навичок читання у дошкільників від п'яти до шести років, в яких є наявним аутизм II типу, за допомогою піктограм слід: використовувати знайомі дитині символічні зображення; формувати історії за допомогою коротких простих фраз з 2-4 різних піктограм; підписувати піктограми одним-двома словами; обов'язково озвучувати, називати піктограми під час читання-розповіді; складати власні фрази зі знайомих символічних зображень – працювати за різними схемами побудови речень; ставити запитання і відповідати за допомогою піктограм [13].

Для розвитку комунікативних навичок дітей з РАС під керівництвом доктора філософії Енді Бонді та сертифікованого логопеда (CCC-SLP) Лорі Фрост розроблено комунікаційну систему PECS – Picture (зображення) Exchange (зміна) Communication (комунікація) System (система), яка є допоміжною у навчанні та спілкуванні для людей з Розладами Аутистичного Спектру (РАС), як для дітей, так і для дорослих [4]. Картки PECS є ефективними в роботі з дітьми різних вікових груп, які мають труднощі в комунікативній, пізнавальній та моторній сферах. У результаті залучення системи PECS у дитини може поліпшитися комунікаційні навички, або вона зможе перейти до вербального відтворення зображень. Тренінг з використанням PECS складається з шести етапів, в форматі дискретних проб з використанням потужних підкріплювачів (індивідуальний навчальний підхід, який застосовується для навчання навичкам в організованій, контрольованій і систематичній формі). Як правило, PECS йде паралельно звичайному мовному розвитку, ця система комунікації двостороння.

Застосування PECS :

Етап I – навчання тому, як комунікувати.

Етап II – розрізнення картинок.

Етап III – побудова речення.

Етап IV – відповідь на питання.

Етап V – відповідь і коментування.

Етап VI – система дозволяє зробити комунікацію наочною [3].

Переваги застосування системи PECS простежуються у відтворенні комунікативної функції, система є допоміжним засобом навчити дитину проявляти ініціативу у вимові слів, покращується розуміння дитини.

Серед успішного використання описаної системи може бути приклад з життя семирічної дівчинки Сандри.

Приклад : Сандра дуже любить красиву архітектуру. Батьки пообіцяли їй відвідати Софіївський собор. Але у зв'язку з ремонтом головні входні двері собору були зачинені. Дитина опинилася в ситуації, коли подія, яку вона очікувала (що вона увійде в саме в ці двері та саме зараз) не відбулася. Для людини з аутизмом така непередбачувана ситуація спричиняє сильний стрес. У Сандри трапилася істерика, дівчинка гучно кричала і зовсім не розуміла ситуацію.

Батьки знайшли рішення за допомогою символів на картках системи PECS: «спочатку», «потім», «іти», «двері», з якими Сандра вже була знайома

раніше. Використання картинок-піктограм привернуло увагу дитини і допомогло пояснити дитині порядок дій: спочатку нам треба обійти споруду та увійти в інші двері [12].

Окрім вже зазначеної системи PECS, найбільш розповсюдженою в світі є методика, що спрямована на розвиток комунікації та передбачає одночасне використання таких знаків та символів, як жести, символи – це система Макатон. Вона розрахована на осіб з комунікативними труднощами (діти з ДЦП, розладами спектру аутизму, генетичними синдромами, множинними порушеннями) [6]. Програма навчає дітей встановлювати контакт з дорослими та однолітками, чути та розуміти оточуючих, повідомляти про свої потреби та бажання. Жестикуляція стимулює мовні зони мозку, що сприяє розвитку апарату артикуляції дитини. У результаті поява однієї з форм комунікації у житті дитини призводить до соціального розвитку та скорочує прояви поведінкових порушень. У своїй діяльності систему Макатон можуть застосовувати вихователі, вчителі, логопеди, психологи та інші спеціалісти. Головна відмінність системи Макатон від інших програм альтернативної комунікації – це використання різних каналів передачі та сприйняття інформації, коли одному поняттю відповідають одразу жест та символ. Одночасно з використанням Макатон, як правило, йде інтенсивна логопедична робота. Разом із жестами завжди використовується граматично правильне мовлення. Це дуже важливе правило. При цьому жести використовуються на трьох рівнях:

1) Ключовий рівень: жести відображають лише ключові поняття.

2) Функціональний рівень: жести відбивають лише дієслова (нести, їхати на велосипеді, танцювати, мити посуд, пити, приймати душ, давати, плакати, гойдатись на гойдалці, йти додому, ховатись, допомагати, стрибати, висіти, кидати, одягатись, обіймати, готувати, грати, шукати, лежати, читати, розмовляти, поцілувати, падати, малювати, сміятися).

3) Повний рівень: жести відбивають більшість слів у висловлюванні.

Жести у системі Макатон завжди супроводжують відповідний вираз обличчя, інтонацію, рухи тіла, просторова орієнтація. Багато жестів різняться залежно від того, про кого йдеться – про мене, або про співрозмовника.

Система альтернативної комунікації допомагає в перспективі дітям, що «не розмовляють», перейти на мовленнєве спілкування. Використання жестів (знаків), карток-символів, допомагає розвивати абстрактне мислення та символічну діяльність, таким чином, сприяючи розвитку розуміння вербального мовлення, підвищує рівень соціалізації, покращує якість життя [3].

Також слід згадати метод «Бліс-комунікація» – це система абстрактних символів разом із пояснюючими словами, які згруповано за частинами мови і представлено у вигляді таблиці. Чарльз Блісс – семантик, символознавець, винахідник, який запропонував світу писати й читати єдиним універсальним письмом. Воно беззвучне, а тому не залежить від жодної існуючої розмовної мови. Завдяки його унікальному письму навчають особливих дітей адаптації до світу [9]. Сукупність символів та слів дозволяє навчати дітей глобальному читанню. Дана методика розрахована на дітей також з порушеннями

мовленнєвого розвитку та з аутизмом. Сучасний словник Бліс складає більше 3 тис. слів. Алфавітом мови є ключові символи, які поділені на три групи: піктографічні (мають конкретне значення, зображуючи фізичний прояв чи зовнішність об'єкту), ідеографічні (мають ідею і представляють абстрактний характер: відчуття, довіра і т.п.), загальноприйняті (цифри, математичні знаки, стрілки у восьми орієнтаціях, вказівники стрілок у чотирьох орієнтаціях). Символи, які використовуються в Бліс методиці – контурні зображення, аналогічні звичайним типографічним небуквенним літерам і їх комбінаціям [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Альтернативна комунікація може бути використана як повна заміна вербальної мови або як доповнення до неї. Головною перевагою вищеописаної системи є спроможність комбінувати та поєднувати різні засоби та форми спілкування (міміку, жести, піктограми, слова). Завдяки АДК стимулюється інтерес дітей до навчання, простежується розвиток здібностей дитини до спілкування, полегшується процес оволодіння мовленням, адже це дає перспективу адаптації в соціумі.

Література

1. Литвяк Д. М., Зленко Л.О Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом (методичні рекомендації): Управління освіти і науки Чернігівської обласної державної адміністрації . Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського 2020 р.
2. МАКАТОН- засіб комунікації при навчанні дітей із інтелектуальними порушеннями URL: <http://surl.li/ernic> (дата звернення 10.01.2023)
3. Методика системи PECS в навчанні у школах України URL: <https://mental.ua/metodika-sistemi-pecs-v-navchanni-u-shkolakh-ukraini/> (дата звернення 14.11.2022)
4. Overcash, A., & Horton, C. (2010). The picture exchange communication system: Helping individuals gain functional communication. Autism Advocate, 3, 21-24.
5. Освіта для “дітей дощу”. Дитячий аутизм, нам варто про це знати URL: <https://inkluzia.com.ua/osvita-dlya-ditey-doshchu.-dityachiy-autizm-nam-var-to-pro-tse-znati/> (дата звернення 16.11.2022)
6. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/192/250.pdf/> (дата звернення 08.01.2023)
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
8. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом / В. Тарасун, Г. Хворова / За наук. ред. В. Тарасун – К., 2004. – 103 с.
9. Чарльз Блісс: Чернівчанин, який хотів навчити світ писати єдиним письмом. Історична розвідка. URL: <http://surl.li/ernhx> (дата звернення 30.01.2023)
10. 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.
11. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. – К. : Слово, 2009. – 381 с.
12. Що таке альтернативна і додаткова комунікація (АДК) URL: <http://www.dyvogra.com/uk/alternative-and-complementary-communication-adc/> (дата звернення 19.11.2022)
13. Як навчити дитину читати за піктограмами URL: <http://www.dyvogra.com/uk/how-to-teach-a-child-to-read/> (19.11.2022)

Гуріна С.С.

здобувач вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта

Науковий керівник: Ємець А.А.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Формування навички читання давно привертає увагу вчених і педагогів-практиків, тому що від неї багато в чому залежать результати подальшого навчання і виховання.

Вивченням та розробкою різних питань, пов'язаних із дослідженням читацьких умінь в учнів початкових класів, займалися й займаються такі науковці, як О. Джежелей, В. Едігей, А. Ємець, О. Коваленко, В. Мартиненко, О. Савченко та ін.

На думку дослідників, «учні при переході до середньої школи повинні володіти універсальними навчальними вміннями, які дозволять їм без напруження самостійно працювати із книгою, навчальним текстом. В основі цих умінь лежить читацька діяльність, що поєднує навичку читання й уміння працювати з будь-якими видами текстового матеріалу» [1, 2].

Техніка читання охоплює такі компоненти, як спосіб читання, виразність, правильність, темп. Кожний з них окремо і в сукупності підпорядкований смисловій стороні читання, тобто розумінню тексту. За О. Савченко, «техніка читання і рівень розуміння прочитаного є взаємопов'язаними поняттями. Разом з тим швидке читання не є вичерпним критерієм повноцінного читання. Швидкість тоді доцільна, коли не втрачається розуміння прочитаного» [7, 2]. За В. Мартиненко, удосконалена техніка читання «дає змогу глибше розуміти зміст прочитаного, і читання стає більш виразним» [2, 7].

Особливої уваги в сучасному освітньому середовищі потребують діти із затримкою мовленнєвого розвитку.

Затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) — це «відсутність мовлення або значне його відставання у дітей раннього віку. Якщо вчасно не помітити відставання у мовленнєвому розвитку малюка, ЗМР може перерости у складний розлад — загальний недорозвиток мовлення, який важко подолати» [5, 6].

Мовленнєві труднощі «можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій (стосуватися відтворення звуко-складової структури слова; розбірливості мовлення; темпу і ритму; мелодико-інтонаційного малюнку; характеристик голосу; розрізнення звуків мовлення на слух; використання словникового запасу і граматики; перебігу читання, письма, комунікації)» [3, 8].

Проблеми формування навички читання у дітей із ЗМР досліджували такі науковці та практики, як Е. Данілавічюте, І. Кравченко, О. Красильнікова, І. Малишевська, Т. Марчук, І. Омельченко, Ю. Рібцун.

Ю. Рібцун зазначає, що читання в дітей із ЗМР «містить помилки різних типів (помилкове прогнозування закінчень та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, заміни та змішування літер, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер та складів, перестановки, недочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручування звуко-складової структури). Розуміння прочитаного неповне (переказ із порушеною послідовністю подій), труднощі у формуванні умовисновків» [5, 91].

У молодших школярів із ЗМР навичка читання формується досить уповільнено, порівняно зі звичайними дітьми, які не мають цієї особливості. Як зазначають І.М. Омельченко і Т.Ф. Марчук, автори програми «Літературне читання» для спеціальних загальноосвітніх закладів, «це обумовлено специфікою мисленнєвих процесів, своєрідністю у встановленні зв'язків між зоровим та слуховим сприйманням і звуковимовою. Ці особливості затримують процес автоматизації читання, що перешкоджає розумінню прочитаного тексту. З одного боку, труднощі в розумінні прочитаного гальмують удосконалення швидкості та правильності читання. З іншого боку, недоліки техніки читання (велика кількість помилок, низький темп) обумовлюють труднощі розуміння тексту для читання» [4, 5].

Аналіз науково-методичних джерел, спостереження за навчальним процесом дозволили визначити ефективні шляхи подолання труднощів формування навички читання в учнів із ЗМР. За І. Омельченко та Т. Марчук, «у 1-2 класах зусилля мають зосереджуватися на інтенсивному формуванні якостей читання вголос, а з другого півріччя для учнів 2 класу застосовується методика навчання читати мовчки. У цей період доцільним є напівголосне читання як перехідна форма до мовчазного читання. У 3–4 класах провідне місце у сприйманні й засвоєнні навчального матеріалу належить мовчазному читанню» [4, 5].

Педагоги-практики [8], [9], [10], [11], [12] радять для подолання читацьких проблем у дітей із ЗМР застосовувати ті ж вправи, що й для дітей, які не мають указаних труднощів (вправи «Знайди закінчення», «Утвори за зразком», «Полікуй текст», «Читай текст через слово», «Ланцюжок зі слів», «Парканчик» тощо), тільки враховувати, що темп засвоєння буде більш повільний.

Сучасні корекційні педагоги усе більше схиляються до використання методу «глобального» читання, тобто читання цілими словами (складами). «За умови навчання методом «глобального» читання діти читають слова (словосполучення, речення) плавно і злито, не зупиняючись на окремих буквах чи складах. Читання здійснюється начебто у формі розмовного мовлення, у тому темпі й ритмі, які притаманні конкретній дитині» [6, 3].

У роботі з текстом відповідно збільшується кількість вправ на розвиток смислової сторони читання. Фахівці радять використовувати такі вправи, як «Поясніть значення незрозумілих слів, словосполучень», «Встановіть зв'язки між подіями, вчинками персонажів», «Передайте зміст прочитаного».

На формування техніки читання в будь-якої дитини, зокрема із ЗМР суттєво впливає зацікавленість у цьому процес не тільки педагогів, а й близьких, рідних дитини. «Щоб поліпшити якість читацької навички, треба заохочувати дітей до читання ... будь-яких текстів, доступних їхньому розумінню. Для цього у сімейному колі є чимало можливостей: спільне читання книг, реклами, дитячих журналів, етикеток, заголовків у газетах, змісту телепрограм, рецептів страв, участь в іграх, які передбачають уважне перечитування інструкцій тощо. Отже, чим частіше діти читають незнайомі тексти, тим швидше в них удосконалюється техніка читання» [7, 48].

Отже, формування техніки читання у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку – довготривалий та складний процес. Чим раніше приділити увагу цій проблемі, тим більше можливість досягнення позитивних результатів. У дітей із ЗМР розвиток техніки читання відбувається в такій же послідовності, як і в інших дітей, але дещо уповільнюється. Указані вправи, метод «глобального читання» дозволяють подолати проблеми, які виникають у процесі читання.

Література

1. Джежелей О. В, Ємець А. А., Коваленко О. М. Класна бібліотека. Робота з дитячою книжкою. 1 клас Методичний посібник. 2019. URL: https://vesna-books.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/Klasna-biblioteka_Robota-z-dytyachoyu-knyzhkoyu_1-klas_Metodychka.pdf
2. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020. 104 с.
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>
4. Омельченко І.М., Марчук Т.Ф. Літературне читання (для закладів з українською мовою навчання). Навчальні програми для підготовчого, 1- 4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Київ, 2014. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8714/1/%D0%9B%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%20%D1%87%D0%B8%D1%82%20%D0%97%D0%9F%D0%A0%201-4%20%D0%BA%D0%BB.%20%D1%83%D0%BA%D1%80%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87..pdf>
5. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с. (Інклюзивне навчання).
6. Рібцун Ю. В. До питання варіативного формування навичок читання у дошкільників із вадами мовленнєвого розвитку. Зб. наук. пр. Запорізької обл. академії післядипломн. пед. освіти : Особистість у єдиному освітньому просторі : зб. наук. тез IV Міжнар. Форуму, 11-26 квіт. 2013 р. 2013. Вип. № 2 (12). URL: https://lib.iitta.gov.ua/5847/1/%D0%A7%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf
7. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах. К.: Освіта, 2007. 334 с.
8. Деркач М. Г. Навчання дітей з особливими потребами швидкому, осмисленому, виразному читанню. 2018. URL: <https://naurok.com.ua/navchannya-ditey-z-osoblivimi-potrebami-shvidkomu-osmislenomu-viraznomu-chitannyu-49555.html>
9. Іващук О. М. Матеріал для покращення навиків читання. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/material-dlya-pokraschennya-navikiv-chitannya-247011.html>
10. Колесникова Г. М. Вправи для покращення якості читання. 2019. URL: <https://naurok.com.ua/zbirka-vpravi-dlya-pokraschennya-yakosti-chitannya-100625.html>

11. Оваденко Т.Л. Дидактичний матеріал для навчання читання по складах дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку для дітей з ООП.2021. URL: <https://vseosvita.ua/library/didakticnij-material-dla-navcanna-citanna-po-skladah-ditej-starsogo-doskilnogo-ta-molodsogo-skilnogo-viku-dla-ditej-z-oop-448553.html>
12. Фішер Г.С. Заняття з корекційно-розвивальної діяльності "Формування та розвиток читацьких навичок у дітей із затримкою психічного розвитку ." 2019. URL: <https://naurok.com.ua/zanyattya-z-korekciyno-rozvalno-diyalnosti-formuvannya-ta-rozvitok-chitackih-navichok-u-ditey-iz-zatrimkoyu-psihichnogo-rozvitku-135898.html>

Демченко Н.О.

Здобувач вищої освіти

спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник: Мірошниченко О. М.

кандидат педагогічних наук, доц. каф. спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

**ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ТА ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У
РОБОТІ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ
РІВНЯ**

Актуальність дослідження. Сучасні умови вимагають нових підходів до організації навчання і виховання, які б сприяли формуванню і розвитку дитини в тісному і постійному взаємозв'язку з природним та соціальним середовищем, здатності до соціально-значимої діяльності, швидкої адаптації під час зміни життєвих обставин. Досягненню мети навчання мови та реалізації навчання, яке на перший план висуває завдання створення сприятливих умов для виявлення і розвитку здібностей дитини, задоволення їх потреб та інтересів, розвитку пізнавальної активності і творчої самостійності сприяє використання дидактичних ігор.

Застосування дидактичних ігор як засіб роботи логопеда – суттєвий резерв підвищення ефективності навчально–виховного процесу та взаємодії і взаєморозуміння між педагогом і дитиною дошкільного віку. Гра, якщо вона правильно організована, більше ніж яка-небудь інша діяльність дозволяє всебічно та з більшою повнотою розвивати самостійність і самодіяльність дошкільників на заняттях з розвитку мовлення залежно від вікових особливостей.

Проблемі гри дітей дошкільного віку присвячені багато досліджень. До таких досліджень відносяться дослідження, спрямовані, на вивчення теорії рольової творчої гри Л.С. Виготського, С.А. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Ф.І. Фрадкін, А.П. Усовой, Д.Б. Ельконіна, Т.Є. Коннікова, Д.В. Менджеріцкой, Р.І. Жуковської, А.В. Черкова, Т.А. Маркової, Н.Я. Михайленко, Р.А. Іванової та ін. Вивченням особливостей і значенням дидактичних і рухливих ігор займалися Є.І. Радіна, А.І. Сорокіна, Є.І. Удальцова, В.Р. Беспалова, З.М. Богуславська, Б.І. Хачапурідзе, В.М. Аванесова і ін. Значенням гри в художньому вихованні дітей займалися Н.А. Ветлугіна, Н.П. Сакуліна та ін.

Таким чином, нами обрана тема дослідження у такому формулюванні:

«Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у роботі з розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня».

Об'єкт дослідження: розвиток мовлення дошкільників з порушенням мовлення II рівня. Предмет дослідження: дидактичні ігри як засіб логопедичної роботи формування мовлення у дітей дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Мета дослідження: вивчення значення дидактичних ігор як засобу логопедичної роботи у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Враховуючи об'єкт, предмет, мета було поставлено ряд конкретних завдань:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми.
2. Виявити особливості мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови II рівня.
3. Розробити педагогічну технологію корекції лексико-граматичного ладу мовлення, засновану на використанні ігрових прийомів.
4. Оцінити ефективність проведеної логопедичної роботи.

Гіпотези: нами було висунуто припущення про те, що корекція загального недорозвинення мови буде більш ефективною за умови обліку:

- провідного виду діяльності;
- психолінгвістичних уявлень про системну будову лексики і законах граматичного структурування;
- характеру проявів лексико-граматичних порушень;
- індивідуальних мовних і психічних особливостей дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної, логопедичної, методичної літератури з теми дослідження; психолого-педагогічний експеримент; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Практична значущість роботи полягає в тому, що розроблена нами педагогічна технологія, заснована на використанні різних ігрових прийомів, що впливають на розвиток лексико-граматичного ладу мовлення, може представляти інтерес для практичних працівників: логопедів, дефектологів, вихователів - працюють з дітьми дошкільного віку.

Під час мовленнєво-ігрової діяльності у дітей формується мовленнєво-ігрова компетенція. Мовленнєво-ігрова компетенція – це комплексна характеристика особливості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-естетична, театральна-ігрова та ігрова компетенція.

Протягом усього дитинства у житті дітей взаємодіють різні види діяльності: пізнавальна, художня, образотворча, ігрова, трудова. Слід зазначити, що взаємодія – це взаємний зв'язок різних видів діяльності, що супроводжують життя дитини і в яких дитина діє і живе: ігрова, образотворча,

пізнавальна, художня, музична, мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, навчальна, побутова, трудова.

На основі взаємозв'язку мовленнєвої і ігрової діяльності дітей безпосередньо використовуються словесні ігри, мовленнєві та ігрові методи.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб педагог міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті занять. Проте, як показали дослідження психологів і педагогів, якщо гра використовується епізодично, вона не забезпечує стійкого позитивного ставлення дошкільників до навчального процесу.

При підборі і розробці дидактичних ігор слід враховувати, що темп і ефективність засвоєння змісту навчання пропорційні інтересам дітей і діяльності, яку вони виконують. Знання починаються з чуттєвого сприйняття, з допомогою уявлень переходить у пам'ять, а потім через узагальнення одиничного формується розуміння загального.

У ході гри мовнорозумова діяльність дітей стає більш евристичною і творчою, підвищується її мотивація. Обговорення повинно проходити у доброзичливій формі. Активність дітей - головний критерій ефективного проведення гри. У дидактичних іграх дошкільники спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз і синтез, роблять узагальнення. Багато ігор потребують вміння викладати свої думки у зв'язній і зрозумілій формі, використовуючи відповідну термінологію.

Гру можна пропонувати на початку заняття (бесіда про погоду, повторення матеріалу, який буде опорою заняття; з'ясування і приведення в систему цінностей, набутих завдяки спостереженням навколишньої дійсності).

Ігри, що пропонують на початку занять, мають збудити думку дитини, допомогти їй зосередитись і виділити основне, найважливіше, спрямувати увагу на самостійну діяльність. Проте слід пам'ятати, що окремі ігри занадто збуджують емоції дітей, надовго відвертають їхню увагу від основної мети заняття. Адже діти в цьому віці ще не вміють керувати своїми емоціями, переключати увагу, зосереджуватись у потрібні моменти.

Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному занятті, починаючи з елементарних і поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження знань дитини, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо [2, 172]. Слід віддавати перевагу таким дидактичним іграм, організація яких не потребує багато часу на приготування відповідного обладнання, у яких може бути задіяна значна кількість дітей. Це мають бути ігри, які містять легкі для запам'ятовування правила, передбачають швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

Наприклад: гра "ГОСТІ ПРИЙШЛИ"

Мета: Ознайомити дітей з назвою посуду. Навчити розрізняти предмети за кольором, формою, призначенням.

Обладнання: ляльковий посуд, стіл, лялька і зайчик.

Хід: Вихователь пояснює, що до ляльки прийшли гості, тому потрібно накрити стіл, дає малюкові доручення: «Постав салфетки на середину столу,

постав чашки з блюдцями і поклади чайні ложки». Під час виконання завдання вихователь задає питання, активуючи мову дітей: «що ти робиш? Якого кольору чашка? Що можна пити з чашки?» і т.п. Якщо малюк не може, вихователь сам відповідає на запитання.

Гра «Пригости ведмедиків чаєм»

Мета: Закріпити назву предметів посуду, її величини.

Обладнання: Два набору лялькової посуду і два ведмедика, які відрізняються за величиною.

Хід: Вихователь каже, що до дітей у гості прийшла мама ведмідь зі своїм ведмежатком і пропонує дітям пригостити їх чаєм: «Давайте накриємо стіл.

Ведмідь-мама - велика. Вона буде пити чай з великої чашки, а ведмідь-синок - маленький, він буде пити чай з маленької чашки». Потім вихователь пропонує дитині розставити чашки і роздати ложечки відповідно величиною ведмедиків, що сидять за столом. Важливо стежити за правильністю виконання завдання, при необхідності, допомагати дитині, коментуючи свої і його дії; активізувати словник за допомогою навідних запитань.

Гра «Лото»

Мета: Навчити впізнавати і називати зображені на картинках предмети, незалежно від їх кольору або величини; узагальнювати їх за призначенням і використанню.

Обладнання: Набори предметних картинок: «Одяг», «Посуд», «Меблі», «Транспорт», «Іграшки» і т.д. (Число картинок з кожної серії повинна відповідати кількості дітей).

Хід: Вихователь показує дітям картинку, на якій зображено, наприклад, тарілка і каже: «Що це? (Діти відповідають). Правильно. Тарілка - це предмет посуду. Де ще намальована посуд?». Діти, самостійно або з допомогою вихователя, шукають і показують потрібні картинки і називають, що на них намальовано.

Гра «Доручення»

Мета: Вчити дітей розрізняти і називати іграшки, а також виділяти їх розмір; розвивати слухове сприйняття, вдосконалювати розуміння мови.

Обладнання: Великі й маленькі собачки, машинки, коробочки, м'ячі, чашки, кубики, лялька.

Хід: Вихователь показує дитині іграшки і предмети і пропонує назвати їх, відзначаючи їх розмір. Потім дає малюкові наступні завдання:

- Велику собаку напої чаєм з великої чашки, а маленьку - з маленької;
- Покатай ляльку у великій машині;
- Постав маленьку собаку біля ляльки;
- Побудуй для великої собачки будиночок з великих кубиків, а для маленької - з маленьких;
- Візьми маленьку собачку і посади її на килим;
- Візьми велику собаку і посади її у велику коробку;
- Збери маленькі кубики в маленьку коробку, а великі - на велику й т.п.

Якщо дитина помиляється, собачка показує своє незадоволення (гарчить або відвертається).

Під час гри вихователь має постійно контролювати діяльність дітей, виконання ними правил, спрямовувати гру за питаннями чи репліками та непомітно підтримувати, підбадьорювати їх, запобігати виникненню можливих конфліктів між дітьми, не допускати помилкових дій тощо. В жодному разі вихователь не повинен захоплюватися лише дидактичною метою гри, недооцінюючи її виховне значення. Жодне порушення правил не повинно залишатись поза увагою педагога. Залежно від обставин він має знайти час і досить вимогливо та справедливо вказати дитині на його недоліки в грі, пояснити, до чого призводять подібні вчинки (нечесність, несумлінне ставлення до обов'язків) на виробництві, в повсякденному житті тощо. Проте під час гри не треба робити довгих зауважень, повчань, оскільки це погіршує настрій дитини, послаблює її інтерес, гальмує увагу.

Актуальність широкого застосування ігор під час навчально-виховного процесу підтверджується можливістю вирішення багатьох проблем і протиріч сучасної освіти. Завдання кожного вихователя - створити умови для всебічного розкриття і розвитку активної творчої особистості дитини. Тільки за умови відчуття дошкільника задоволення від творчості відбувається формування стійких пізнавальних потреб. Неодмінна умова психічного розвитку дитини - потреба і готовність діяти, і саме гра, інтегрована у навчально-пізнавальний процес, допомагає не тільки засвоїти навчальну інформацію, а й виявити активність, творчість [5, 27].

Отже, цікавість до навчальних ігор, і впродовж багатьох років не згасає.

Починають з'являтися нові напрями та дослідження. Але нині недостатньо теоретично обґрунтувати ігрові методи, форми, технології їх застосування, якщо не розробити структуру ігрового навчання для дітей. Гра у навчальному процесі становить та створює мотивацію та збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці та розвиває комунікативні навички дітей, а головне мовлення дитини. Гра порівняно з іншими формами навчання, полягає в тому, що своєї мети вона досягає непомітно для дитини, тобто їй не треба ніяких способів насильства над дитиною. Окрім того, дитина під час гри відчуває себе вільно та комфортно. Педагог коли підбирає ігри, повинен поєднувати такі елементи, як пізнавальний та ігровий. Ігрові методи впливають на розвиток логічного мислення, теоретичних знань та практичних умінь. Готуючись до заняття, педагог повинен чітко продумати послідовність ігрових дій, організацію дітей, тривалість гри, її контроль, підбиття підсумків та оцінку.

Література

1. В. П. Іванова, В.О. Малишевська «Дидактичні ігри в логопедичній роботі» Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (14 квітня 2017 року, м. Суми)
2. Артесова Л. моделі структур дидактичної гри//Дошкільне виховання. N 4. 2005.
3. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012.
4. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : Програма та методичні рекомендації. К. : ІЗІН. 1997.
5. Шеремет М. К. Логопедія. Підр., 2-ге вид., переробл. та доп. К.: Видавн. дім Слово. 2010

Дем'яновська А. А.,
здобувач вищої освіти,
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Бондар В. І.,
доктор педагогічних наук, професор
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Актуальність дослідження. Опанування мовленням дитиною тісно перетинається з її психічним розвитком, формується та удосконалюється у предметно-практичній діяльності та спілкуванні, з початку з дорослими, потім із однолітками.

Виготський Л.С. підкреслював, що рушійною силою в опануванні дитиною мовою і використання її в мовленні є «протиріччя між цілями і наявними засобами спілкування, між бажаним і досягнутим, між формою і змістом висловлювання» [3, 143]. Задля вирішення визначеного протиріччя дорослий знайомить дитину із мовними одиницями та заохочує її використовувати їх. В результаті дитина формує узагальнене значення слів, вміння адекватного їх відбору відповідно до ситуацій, які вона опрацьовує.

Діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення досить чисельна група, яка відноситься до дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) та потребує ретельно вбудованої корекційно-розвиткової роботи. Одним з важливих напрямів роботи з цією категорією дітей є формування лексичної сторони мовлення. Цей напрям роботи досить широко висвітлений в науково-методичній літературі, проте більшість досліджень відносяться до лексики, що позначає предметний світ, поняття та явища – іменникам. Для формування вислову, позначення дій та процесів необхідні дієслова, які характеризуються складністю та різноманітністю. Значення дієслівної лексики полягає, у тому, що дієслова організують синтаксичну структуру висловлювань, мають найбільше смислових зв'язків у реченнях і загалом створюють умови для виникнення зв'язного мовлення[1, 22].

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення, яке характеризується наявністю тяжких мовленнєвих порушень внаслідок яких, дитини оволодіває фразовим мовленням значно спотвореним за всіма характеристиками. Лексичні значення слів, якими користується дитина розмиті, нестійкі, обсяг семантичних полів недостатній [3, 31].

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку лексики опікується вагома кількість науковців (Л. Андрусишина, Л. Данілавичюте, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рибцун, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, В. Тищенко, М. Шеремет та інші). Вивчення дієслівної лексики у дітей із ЗНМ здебільшого орієнтується на діагностику та констатування недостатності її. Здебільшого автори зазначають на порушення сприймання дієслів, які позначають завершеність дій, відтінки значення дій, антонімічні та синонімічні значення дієслів. Наголошується на важливості проведення

корекційної роботи по формуванню дієслівної лексики, проте сьогодні не вистачає методик формування словника дієслів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, а також недостатньо комплексних методик з його дослідження.

Основний матеріал. Зв'язуючою ланкою між розвитком мовлення та засвоєнням норм рідної мови виступає розуміння значення слова, як одиниці мовлення. Саме розуміння значення слова дитиною відображає розвиток її когнітивних процесів та вищих психічних функцій, усвідомлений та засвоєний досвід. Формування уявлень про поняття може свідчити про засвоєння дитиною значення слова. Саме за допомогою сформованих понять відбувається узагальнення та поглиблення знань про об'єкти навколишньої дійсності, їх ознаки та якості.

Період дошкільного дитинства у розвитку мовлення характеризується активним становленням здатності до словотворення за допомогою різних частин слова: префіксів, суфіксів, поєднанням основ. Засвоєння словника відбувається паралельно з розвитком граматичної сторони мовлення. У словотворенні найлегшим для дітей є утворення слів суфіксальним та префіксальними способами [1; 2].

Аналізуючи науково-методичні доробки вітчизняних та зарубіжних лінгвістів, ми дійшли висновку про те, що дошкільне дитинство – це період спонтанного оволодіння дитиною всіма компонентами рідної мови. Наприкінці цього періоду дошкільник значно збільшує свій лексичний запас, оволодіває лексичною, фонематичною, граматичною системою мови, удосконалює навичку зв'язного мовлення, володіє основами мовленнєвого етикету. У старшому дошкільному віці дитина майже повністю опановує основні аспекти формування мовленнєвого розвитку, за деяким виключенням, яке зазначене вище, та готується до опанування нового типу провідної діяльності, переходу до шкільного навчання. Важливим аспектом розвитку особистості виступає формування мовленнєвої компетентності як засобу пізнання навколишнього світу, тому особливої уваги педагогічних працівників у корекції мовленнєвих порушень набуває середній дошкільний вік, як найбільш продуктивний у системі логопедичного впливу та основи подальшого розвитку.

Розвиток словника дитини дошкільного віку забезпечує формування не тільки лексичної будови мовлення, словниковий запас тісно пов'язаний з формуванням інших компонентів мовленнєвого розвитку (граматичної, фонетичної будови, розвитком зв'язного мовлення) та процесом становлення вищих психічних функцій, зокрема, мислення. Таким чином, розвиток словника дитини дошкільного віку відіграє важливу роль у процесі загального розвитку особистості та освітній роботі.

Несформованість словника у дошкільників із ЗНМ породжує ряд проблем у мовленнєвій компетентності дітей [3, с.266]:

- порушення комунікативної діяльності;
- порушення фонетичної та граматичної нормативності власних висловлювань;
- порушення всіх видів зв'язного мовлення (монологічного, діалогічного);

Доречним буде зауважити, що не вирішені проблеми мовленнєвого розвитку у дошкільному дитинстві поглиблюють проблему та провокують подальші порушення процесів читання та письма.

А. Богуш виділяє три основні етапи лексичної роботи в освітньому процесі дітей дошкільного віку:

1. Збагачення кількісного складу лексики. Це завдання передбачає ознайомлення дітей з новими поняттями, явищами, ознайомлення дошкільників з багатозначними словами, введення всіх значень цих слів в активний словник.

2. Збагачення якісного складу словникового запасу. Вправляти дітей у розумінні та засвоєнні значення слів, смислових відтінків. Дуже важливим етапом роботи з цього напрямку є оволодіння дитиною здатністю до узагальнення. Також слід знайомити дітей з антонімами, синонімами, близькими за значеннями словами, вчити свідомо використовувати їх у власному мовленні.

3. Активізація словника. Вправляння дітей у навичках практичного застосування набутих знань у власних мовленнєвих висловлюваннях. Наголошуємо, що активізація слів у мовленні дитини відбувається за рахунок систематичної практичної роботи з уточнення значення та закріплення способів їх застосування у висловлюваннях та зв'язному мовленні [3].

Таким чином, реалізація завдань словникової роботи у закладі дошкільної освіти представляє собою систематичний триєдиний процес – збагачення, уточнення, активізація.

Серед порушень мовленнєвого розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення відзначаються порушення лексичної сторони мовлення. Недостатня сформованість словникового запасу дітей дошкільного віку породжує ряд проблем: неможливість продуктивної комунікації, відсутність правильного лексико-граматично оформлення висловлювання, порушення фонетичної складової мовленнєвого процесу [1].

Збагачення та актуалізація словникового запасу у дітей з загальним недорозвиненням мовлення вирішує не лише завдання мовленнєвого розвитку, а сприяє формуванню компетентностей, передбачених Державним стандартом дошкільної освіти: сенсорно-пізнавальної, математичної, художньо-продуктивної, соціальної, ігрової [2].

Слід зазначити, що процес формування словникового запасу у дітей з типовим мовленнєвим розвитком дуже кропіткий і складний, якщо в дитини діагностовано порушення мовлення, цей процес ускладнюється і вимагає від педагога не тільки систематичної, цілеспрямованої роботи на виконання конкретних завдань, а в першу чергу – стимуляції мотиваційного інтересу у дитини.

Характерними труднощами у процесі актуалізації словника у дітей з ЗНМ є: неповноцінність розумових операцій, обмежений об'єм лексичного запасу, недостатня активність та вмотивованість до пошуку нових слів або синонімів, не сформованість синтагматичних та парадигматичних зв'язків лексичної системи [2].

Отже, процес актуалізації словника дітей із ЗНМ II рівня – вагома частина глобальної системи розвитку та корекції дітей з особливими освітніми потребами.

Враховуючи особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовленням, загальні освітні завдання дітей дошкільного віку, методичні засади формування мовленнєвої компетентності, програмові вимоги до освітньої та логопедичної роботи педагога закладу дошкільної освіти, а також методичні нароби з окресленої теми (Л. Трофименко), сформулюємо основні напрямки корекційно-розвивальної роботи з формування словника дієслів дошкільників із ЗНМ в умовах закладу дошкільної освіти [2,3]:

1. збагачення словника (розвиток та удосконалення);
2. уточнення значення слів;
3. робота над семантикою слова – знайомство з багатозначними словами, словами з переносним значенням, синонімами, антонімами, омонімами, фразеологізмами;
4. вправляти дітей у застосуванні у власному мовленні слів, які позначають особистісні характеристики та якості;
5. робота з узагальнення понять;
6. вправляння у процесі словотворення на основі різних морфем.

Слід зауважити, що робота з формування словника дітей дошкільного віку із ЗНМ повинна будуватися з урахуванням вікових, індивідуальних та специфічних особливостей дитини дошкільного віку та типу провідної діяльності. Це надає нам розуміння, що будь яка корекційно-розвивальна робота з дошкільниками буде максимально ефективною, якщо буде реалізовуватись з урахуванням їх інтересів та потреб.

Висновки. Для ефективного процесу формування словника необхідно засвоєння дитиною узагальненого лексичного значення слова. Для цього дитина повинна засвоїти всі значення (переносне, абстрактне, антонімічне, синонімічне та багатозначне) слова, розширити можливі смисли слова, вміти встановлювати синтагматичні та парадигматичні зв'язки між словами, що в свою чергу, сприяє не лише становленню мовленнєвої компетентності, а забезпечує удосконалення пізнавального процесу та розвиток вищих психічних функцій.

Література

1. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) Київ : Слово, 2010. 285,
2. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. //Дефектологія. 2003. № 2. С. 2–7.
3. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і доповнене. / За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 672 с.
4. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

Дем'янюк С.С.
здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Стасюк Л.П.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОРГАНІЗАЦІЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ПРОСТОРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Термін «інклюзія» (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить [1, с. 643].

На думку А. А. Колупаєвої та І. О Білозерської, інклюзивна освіта – це освіта доступна для всіх, в аспекті її пристосування до особливих потреб осіб з ООП. Інклюзія є процесом ліквідації усіх бар'єрів та розкриття особистісного потенціалу кожного учня [5, с. 25].

Ідея інклюзивної освіти, з погляду О. В. Мартинчук, полягає у тому, що для отримання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами необхідно активно взаємодіяти з іншими дітьми. Не менш важливою така взаємодія є і для дітей, які не мають обмежень у своєму розвитку чи здоров'ї [7, с. 3].

Поняття інклюзивна освіта досить багатогранне. Його можна розуміти як забезпечення рівного доступу до освіти, спільне навчання та виховання, як процес розвитку освіти та взаємодію дітей з ООП зі здоровими однолітками.

Середовище організації якої є складним, багатофункціональним поліструктурним, об'єктом, яке включає комплекс складових: цілі функціонування, суб'єкти, діяльність (взаємодія), архітектурні, матеріальні об'єкти, технічні, програмно-дидактичні, комунікаційні, інформаційні засоби, технології. Ці поняття поєднані категорією педагогічного процесу. Їх аналіз виявляє психологічну структуру діяльності: цілі, мотиви, організаційні умови, спілкування, управління, зв'язки та відносини, психологічний клімат [11, с. 42].

Залежно від предмета та ракурсу дослідження, складові середовища групуються у структурно-функціональні компоненти, типи, принципи його організації, ситуаційні аспекти, які відображають її змістовні та інші характеристики (І. Білозерська, К. Крутій, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, Н. Максименко, О. Мартинчук, О. Таранченко, В. Шнайдер та ін.).

Освітнє середовище організації постає як культурна цілісність, соціоекологічна система, що є сукупністю структурованих ресурсів для особистісного розвитку, становлення компетентності її суб'єктів.

Наукові визначення освітнього середовища носять несуперечливий, доповнюючий характер. Більшість визначень близькі до трактування, запропонованого І. Зверевою, яка розуміє середовище як «систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні» [2, с. 47].

Середовище не є чимось наперед і назавжди заданим, воно починається там, «де відбувається зустріч того хто його утворює і того, що утворюється. На цій зустрічі суб'єкти освіти починають спільно проектувати та будувати освітнє середовище – як предмет та ресурс своєї спільно-поєднаної освітньої діяльності» [4, с. 90].

Включаючись в освітній процес, суб'єкт конструює власне середовище, одночасно будучи частиною іншого середовища. Структура інклюзивного середовища середньої загальноосвітньої школи передбачає ряд компонентів: змістовий; соціально-просторовий; процесуальний; діяльнісний; результативний.

Останнім часом активно обговорюються питання архітектури та дизайну освітніх закладі, їх роль в організації навчально-виховного процесу, адже за твердженням І. Середюка, архітектура знаходиться в тісному взаємозв'язку з людиною та входить в інформаційно-комунікаційний процес [8, с. 52]. Головним чином, архітектурно-планувальне рішення будівлі загальноосвітнього закладу та її прибудинкової ділянки чи приміщень впливає на предметно-просторове наповнення.

Проектування та реконструкція просторового середовища загальноосвітнього закладу є важливим у впровадженні інклюзивного навчання, оскільки спеціально облаштоване фізичне середовище, підібрані предмети та матеріали, застосовувані ресурси та методика можуть гарантувати ефективність спільного навчання учнів з особливими освітніми потребами та учнів з нормотиповим розвитком.

Узагальнюючи результати досліджень О. Мезенцевої, С. Мигаля, Т. Ернст, Д. Косенка, основними складовими інклюзивного просторового середовища визначаємо усі об'єкти (природні та антропогенні), які: безпосередньо задіяні в освітньому процесі та впливають на організацію освітнього процесу. [4, с. 18].

Концепція інклюзивного просторового середовища середньої загальноосвітньої школи сьогодні лише формується. Так, Т. Ернст виділяє такі аспекти формування концепції архітектурного середовища навчального закладу як образний, просторово-планувальний, сенсорний, екологічний, що співвідносяться з можливостями для психічного, духовного, фізичного та розумового розвитку дитини. При цьому авторка презентує просторове середовище школи як комплекс можливостей для розвитку дитини [2, с. 13].

З однієї сторони, безбар'єрне просторове середовище інклюзивного загальноосвітнього закладу забезпечує оптимальні умови для надання якісних освітніх послуг: формування моральних якостей та ціннісних установок учнів, їх життєвих компетентностей; отримання ними досвіду взаємодії із людьми з типовим розвитком та різними формами інвалідності; розвиток у школярів самостійності, здатності долати труднощі та перешкоди; творче самовираження та самовизначення учнів; отримання ними якісних знань. А з іншої – є показником професійної творчості та компетентності педагогів, інноваційності підходів менеджера закладу до організації навчально-виховного процесу й рівня взаємодії освітнього закладу із соціальними інституціями [6, с. 157].

До основних функцій просторового середовища інклюзивного загальноосвітнього закладу відносимо: світоглядну; розвивальну; орієнтувальну; мотиваційну; іміджеву; здоров'язберігальну; організаційну; споживчу; комунікативну; рекреаційну. [7, с. 4].

Доступність у безбар'єрному просторовому середовищі означає вільне пересування здобувачів освіти у просторі, не розділяючи класи на інклюзивні та звичайні; врахування фізичних можливостей усіх учасників навчально-виховного процесу; збереження і, по мірі можливості, відновлення здоров'я школярів та педагогів; висока ефективність усіх видів навчально-виховної діяльності у школі; організоване дозвілля; почуття затишку та безпеки усіх учасників навчально-виховного процесу освітнього закладу.

Отже, безбар'єрне просторове середовище інклюзивного загальноосвітнього закладу є особливим чином організована в просторі та часі сукупність матеріальних речей і обладнання, які оточують суб'єктів навчально-виховного процесу. Серед них: доступність заїзду у приміщення чи на сходи, відсутність порогів, наявність широких коридорів і дверей, пандусів, безпроблемне пересування по прилеглий території, доступність до усіх поверхів у приміщеннях, наявність санітарно гігієнічних приміщень.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ - Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Ернст Т. К. Принципи формування архітектурного середовища дитячих освітньо-виховних закладів: автореферат ... канд. архітектури: спец. 18.00.01. Київ: 2007. 20 с.
3. Зверева І. Д. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями. *Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції*. Київ: А.С.К., 2015. 245 с.
4. Колупасва А. А., Софій Н. М., Найда Ю. З. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи. Шкільний світ*. 2018 №7. С. 17-22.
5. Колупасва А. А., Таранченко О. М., Білозерська І. О. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупасвої. Київ: А. С. К., 2016. 308 с.
6. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Ч. 1: Концепції, проектування технології створення. Запоріжжя: ЛПКС, 2009. 320 с.
7. Мартинчук О. Інклюзивна освіта: ідея, практика і суспільна цінність. *Наша школа*. 2018. №10. С. 2-5.
8. Середюк І. І. Сприйняття архітектурного середовища. Львів: Вища школа, Вид-во Львівського університету, 2009. 202 с.
9. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
10. Шнайдер В. В. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження: Навчальний посібник. Хмельницький, 2014. 287 с.

Довженко А.О.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Мірошніченко О.М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти,
секретар ректора ХНПУ імені Сковороди

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА ЗІ СТИМУЛЯЦІЄЮ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ

Актуальність теми. Останнім часом проблема мовлення у дітей молодшого віку стає все більш актуальною. Науковці мають тільки припущення, з чим це пов'язано, точної відповіді ніхто не має.

З кожним роком збільшується кількість дітей, які починають розмовляти в три роки або після трьох років. Тому важливо вчасно звернути увагу на дитину, спостерігати її словниковий запас, зважаючи на її вік, і якщо спостерігаються відхилення, треба звертатись до логопедів.

Звернувши увагу на тісний взаємозв'язок неврологічних і мовленнєвих порушень, дослідники визначили, що у 95,5% дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення має місце неврологічна патологія і тільки 4,5% дітей неврологічно здорові.

До 10% звернень до невролога поліклініки пов'язані з порушеннями мовленнєвого розвитку; на порушення мови у дітей дошкільного віку скаржаться 40-50% батьків.

Діагноз діагноз затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) ставиться дітям до 3-х років, в яких до цього віку не сформувався мінімальний словниковий запас. Діти із затримкою мовленнєвого розвитку розмовляють короткими реченнями, майже не ставлять питання. У дітей із затриманим розвитком мовлення існує різниця між розумінням і продукуванням мовлення. Вони правильно виконують різні прохання, за завданням показують предмети, картинки, але назвати їх не можуть. При обстеженні поведінка таких дітей різна: одні довірливі, ласкаві, інші плачуть, треті наполегливо мовчать. Деякі неспокійно бігають з місця на місце, важко зосереджуються. Діагноз ЗМР ставиться на підставі комплексного обстеження невропатологом, логопедом і психологом.

Вагомий внесок у дослідження проблеми ЗМР внесли такі дослідники як: Гладуш В.А, Рібцун Ю.В, Алексеєва М.М., Яшина Б.І, Боровик Т, та інші. Недостатньо дослідженими залишаються методи стимуляції мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Необхідність подальшого поглиблення уявлень про причини виникнення та шляхи профілактики мовленнєвих порушень дошкільників обумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Мета: визначити провідні напрями та зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого віку із затримкою мовленнєвого розвитку.

Для успішної корекційно-логопедичної роботи із дітьми, які мають мовленнєві порушення, для початку треба виявити причини і характер виникнення цих порушень. Під причиною порушень мовлення розуміють вплив на організм зовнішнього або внутрішнього шкідливого фактора або їх взаємодії, які визначають специфіку мовленнєвого розладу. Методологічну основу вивчення причин порушень мовленнєвого розвитку в дитячому віці

складає концепція розвитку психіки, розроблена Л. Виготським. Слід зазначити, що для ефективної корекції слід якомога раніше почати займатись із фахівцем-логопедом.

На сьогоднішній день фахівці-логопеди більш сучасно підходять до лікування дітей із затримкою мовлення. Логопеди використовують у своїй роботі дихальні, голосові і мімічні вправи. Великого значення набула нейрологопедія, що розглядає мовленнєву функцію у фокусі тих бар'єрів, які виникають на етапі первинного формування їх механізмів і далі на шляху становлення мовлення як процесу. Нейрологопед займається діагностикою та терапією мовних порушень, порушень роботи артикуляційного апарату, які виникли внаслідок ураження нервової системи.

Багато науковців, логопедів, дефектологів рекомендують для стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого віку заняття дома. Якщо ті чи інші методи дійсно працюють, то продовжувати і надалі займатись, а якщо ні – то краще змінити і подивитися результат через декілька тижнів і поступово додавати нові. Але батьки повинні пам'ятати, що на дитину тиснути не можна, а навпаки потрібно за всі її зусилля хвалити.

Логопеди пропонують використовувати різноманітні прийоми стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого віку. Найчастіше використовуються співи, коментування дій, імітація звуків, складання пазлів, музикотрапія логоритмічні заняття. За допомогою співів дитина запам'ятовує та вивчає нові слова, вчить частини тіла, тварин, пташок, дерев, комах і т.д. Розвиток зв'язного мовлення розвивається при коментуванні дій. Імітація звуків допомагає дитині побувати в різних ролях – собачки, котика, автомобіля і бути ближчими до навколишнього середовища. Складання пазлів привчає дитину працювати самостійно, розвивати психічні процеси. Музикотерапія вчить дитину слухати та зосереджувати увагу на певних звуках. А щоб це було цікавіше, потрібно придумати ігри, наприклад, що це за музичний інструмент так грає, або при цьому імітувати різні рухи. Логоритмічні заняття містять низку вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. На заняттях з логоритміки логопед використовує артикуляційну гімнастику, яка допомагає відчутти значимість артикуляційного апарату і правильність вимови різних звуків. Велику роль мають вправи на розвиток фонематичного слуху, а в подальшому і розвиток фонематичного сприйняття. До таких вправ відносять ігри на розрізнення на слух твердих і м'яких звуків, глухих і дзвінки, а також схожих по артикуляційному укладу. Саме такі вправи допоможуть в майбутньому засвоїти грамоту. Використовують і елементи ірогімнастики, яка допомагає відчувати і розвивати певні групи м'язів, регулювати м'язовий тонус. Включають в ці заняття і вправи на розвиток просторового орієнтування і відчуття власного тіла і т.д. Всі ці вправи проводяться по наслідуванню.

Отже, порушення мовленнєвого розвитку – це певні відхилення мовленнєвої діяльності, які заважають дитині повноцінно спілкуватися та перебувати у соціумі. Стимуляція мовленнєвої активності у дітей молодшого віку з порушенням мовлення – це важкий тривалий процес, що включає в себе

поетапне формування у них всіх ліній психомоторного розвитку, систему корекційних заходів і спеціальних методів та прийомів розвитку мовлення. Вони допомагають стимулювати мовленнєву активність дитини і дозволять, в більшості випадків компенсувати її мовленнєве порушення. Найпоширенішими методами стимуляції мовленнєвої активності є логоритмічні заняття, музикотерапія, імітація звуків, співи, складання пазлів.

Література

1. Алексеева М.М., Яшина Б.І. Методика розвитку мови і навчання рідної мови дошкільнят: навч. посібник для студ. виш. і середовищ, пед. навч. закладів. М.: Видавничий центр «Академія», 2000, 400 с.
2. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. К., 2006. 304 с.
3. Боровик Т. Розвиток мовлення дітей засобами гридраматизації. 2016. № 2. С. 8
4. Гладуш В.А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: виклики, тенденції, перспективи / Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія. – Харків: ФОП Бровін О.В., 2020. – с. 394 – 412. ISBN 978-617-7912-56-8
5. Єлік А.В. Прийоми стимуляції мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку // Магістерські студії : альманах. – Херсон : ХДУ, 2021. – Вип. 21. – С. 229-231.
6. Кисличенко В.А. Питання логопедичного супроводу родини дитини із затримкою мовленнєвого розвитку // Науковий часопис. Корекційна педагогіка, 2013. С.104-107
7. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 376 с.
8. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення : [монографія] / Ткач О. М. - Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. - 239 с. : рис., табл. - ISBN 978-966-496-506-1
9. Рібцун Ю.В. Інклюзивне навчання «Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Літера ЛТД, 2019 р
10. Рібцун Ю. В. Дитина із порушенням мовленнєвого розвитку. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.- метод. посіб. у 9 кн. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : ТОВ ВПЦ „Літопис-ХХ”. – 2010. – Книга 9. – 36 с. – (Серія „Інклюзивна освіта”)

Докійчук І.О.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
факультету природничої, спеціальної та здоров'язбережувальної освіти

Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

Науковий керівник: Бацилєва О.В

доктор психологічних наук, професор

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У СИСТЕМІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Питання обізнаності у питаннях здоров'я підростаючого покоління сьогодні, як ніколи, є надзвичайно актуальною та знаходиться у центрі уваги фахівців різних галузей, зокрема педагогів усіх ланок системи освіти. На важливості формування у дітей уявлень про здоров'я та відповідального

ставлення до нього наголошували Л. Лохвицька, Г. Власюк, О. Безпалько, Ю. Бойчук, С. Івановка, О. Турянська, С. Харченко та інші. Сучасна система освіти передбачає набуття багатьох важливих компетенцій: математичних, мовленнєвих, підприємницьких, соціальних, культурних [2] тощо – їх поєднання допомагає створити основу для подальшого самостійного розвитку учня чи студента, однак, щоб реалізувати свій потенціал, людина повинна бути здоровою і фізично, і ментально. Проблема необізнаності учнів у сфері здоров'я сьогодні вирішуються завдяки впровадженню у діяльність закладів освіти здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на формування здоров'язбережувальної компетенції, яка передбачає набуття знань про здоров'я як явище, про профілактику захворювань, про вплив шкідливих звичок, особливо у підлітковому віці, на організм людини, про важливість інформаційної гігієни тощо. Виховання у дітей таких якостей буде сприяти не лише розвитку свідомих громадян з відповідальним ставленням до здоров'я, а й сприятиме розповсюдженню цієї інформації серед інших.

На думку Л. Кулікова [4], ставлення людини до здоров'я може розглядатися як особистісна характеристика, на яку можна впливати у процесі розвитку людини. Тобто схильність до відповідального або безвідповідального ставлення до здоров'я можна виховати. Саме тому виховання здоров'язбережувальної компетенції має таке велике значення. Дуже часто діти не розуміють важливості того чи іншого компонента здоров'я через те, що у них не було прикладу, не вистачає знань та власного досвіду. Якщо заповнити ці пробіли у знаннях, то можна виховати людину, орієнтовану на збереження та примноження усіх компонентів свого здоров'я.

У свою чергу, успішне набуття здоров'язбережувальної компетенції обумовлене ефективним використанням здоров'язбережувальних педагогічних технологій, як сукупності умов, засобів, форм, методів, прийомів, способів навчальної діяльності, сприяючих формуванню позитивних емоцій до навчання, спрямованих на полегшення вивчення навчального матеріалу і засвоєння його у більшє стислі терміни, на усунення перевантажень у навчальній діяльності та збереження здоров'я школярів [4]. Технології навчання здоров'ю передбачають: навчання гігієни (догляд за зубами та тілом, основи здорового харчування); навчання базовим емоційним навичкам (контроль емоцій, уміння екологічно проживати конфлікти); профілактика шкідливих звичок; розповіді про правила поведінки вдома, в школі, на дорозі тощо; статеве виховання (дитина повинна вміти налагоджувати контакт зі своїм тілом, знати правильні назви органів тощо) [1]. Варто зазначити, що будь-яка інформація подається з урахуванням індивідуальних особливостей певної вікової групи. Наприклад, для молодшої школи важливо розповісти про правила поведінки на вулиці чи в школі, для середньої та старшої – про вплив шкідливих звичок на організм. Це зумовлено тим, що ключовим системоутворюючим засобом здоров'язбережувальної роботи з дітьми є індивідуально-диференційований підхід.

Серед основних задач здоров'язбережувальних технологій можна виокремити: збереження здоров'я дітей; створення умов для їх своєчасного і

повноцінного розвитку; забезпечення кожному дитину можливістю радісно і змістовно прожити період шкільного життя [3]. Здоров'язбережувальні технології можна класифікувати за трьома напрямками: 1) технології збереження та стимулювання здоров'я (ритмопластика, квести, гімнастика для очей, фізкульт-хвилинка, гімнастика, пальчикова гімнастика, рухливі ігри на перерві, дихальна гімнастика); 2) технології, які навчають здоровому способу життя (ранкова гімнастика, уроки фізичної культури, ігротерапія, масажні заняття, серія занять «Азбука здоров'я»); 3) корекційні технології (артикуляційна гімнастика, музикотерапія, казкотерапія).

Для дітей з особливими освітніми потребами робота з усіма напрямками здоров'язбережувальних технологій буде виконувати не лише розвивальну функцію, а й корекційну, наприклад, пальчикова гімнастика допоможе розвивати дрібну моторику; рухливі ігри покажуть варіанти взаємодії у колективі; музикотерапія, арт-терапія, ароматерапія допоможуть справитися із тривогою та екологічно проживати емоції. Усі представлені напрямки переплітаються, доповнюючи одне одного, і саме такий інтегративний підхід допомагає найкраще реалізувати використання тієї чи іншої технології.

Використання відповідних здоров'язбережувальних технологій, з урахуванням індивідуально-диференційованого підходу, є підґрунтям для формування здоров'язбережувальної компетентності, яка складається з трьох етапів, дотримання яких систематизує заняття та отриманні на них знання. *Мотиваційний етап* (на цьому етапі відбувається підготовка до пошуку відповідей на проблемне питання; відбувається перевірка загального розвитку дітей у сфері здоров'я, можна влаштувати квест або попросити дітей підготувати плакати на обрану тему; успішність мотиваційно етапу передбачає успішність наступних). *Теоретичний етап* (на цьому етапі вчитель розповідає учням тему, знайомить із основними поняттями, влаштовує бліц-опитування; форми проведення теоретичного етапу можуть бути різними: бесіда, розповідь, інтерв'ю, виховний захід – але важливо залучати до активної участі всіх слухачів, створювати ситуацію успіху та не переконувати в тому, що дотримання, наприклад, правил гігієни необхідно, а зробити так, щоб учень зробив відповідний висновок самостійно). *Практичний етап* (на цьому етапі діти застосовують набуті знання у повсякденному житті; можна запропонувати їм змодельовати ситуацію на певну тематику або влаштувати «дебати»). На всіх етапах можна використовувати такі форми роботи як: створення стін-газет, малюнків; будь-які творчі заходи: вистави, міні-концерти, квести; читання загадок, прислів'їв, міфів, віршів про здоров'я; руханка під музику; перегляд навчальних фільмів.

Ефективність формування дитячих уявлень про здоров'я та відповідального ставлення до нього залежить від системної роботи за всіма напрямками. Для того, аби сформувати тверді переконання стосовно важливості гармонійного розвитку організму та всебічної підтримки власного здоров'я, обов'язково треба поєднувати теоретичний та мотиваційний етап, які доповнюють одне одного, із практичною діяльністю, яка знаходить своє відображення у побутових ситуаціях, саме це сприятиме формуванню

позитивного ставлення не лише до відповідної діяльності, а й до процесу вивчення та отримання нової інформації. При цьому, учень виступає як цілісний тілесно-духовний організм, а задача педагогів – допомогти йому використати всі доступні можливості. Важливо, щоб уроки, на яких застосовуються здоров'язбережувальні технології, мали позитивне емоційне забарвлення. Механічне виконання вправ без ентузіазму, відсутність мотивації і нерозуміння завдань можуть дати зворотній ефект – замість відповідального ставлення до здоров'я, сформується байдуже або стійке негативне.

Отже, на сьогодні проблема виховання відповідального ставлення серед підростаючого покоління до власного здоров'я та набуття здоров'язбережувальної компетентності продовжує залишатися актуальною, при цьому здоров'язбереження має трактуватися не як сукупність лікувально-профілактичних заходів, а як форма розвитку особистості. Для успішного впровадження здоров'язбережувальних технологій у сфері освіти необхідні не лише висококваліфіковані кадри, а й зацікавлені учні, тому підтримка саме мотиваційного аспекту розвитку дитини є однією із головних чинників успіху, а розвиток та збереження мотивації потребує додаткових досліджень, що й буде перспективою нашої подальшої роботи.

Література

1. Антонова О.Є., Поліщук Н.М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи*: зб. статей всеукраїнської науково-практичної конференції. 10-11 листопада 2011. Житомир: Полісся, 2011. С. 27-31.
2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.02.2023).
3. Опара Н.М. Здоров'язбережувальні технології: шляхи до гармонійного розвитку особистості URL: <https://goo.su/zsRjzc> (дата звернення 20.02.2023).
4. Сучасні здоров'язбережувальні технології URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/M_Suchasni_ZZT.pdf (дата звернення 20.02.2023).

Дорошева С. Ю.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Міщенко О. А.

к. пед. н., доц. каф. спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В наш час спостерігається значне зростання кількості дітей, які мають порушення мовлення, навіть незначний прояв яких, негативно впливає на розвиток дитини та формування її особистості. Аналіз логопедичних джерел свідчать, що дітям з порушеннями мовлення притаманні нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм у навчанні, невпевненість у собі, підвищена

дратівливість, вразливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, ускладнення при налагодженні контактів зі своїми однолітками. Нерідко це проявляється в тому, що дитина не може знайти собі друзів, некомфортно почувається в колективі, непопулярна, не вміє правильно вирішувати конфліктні ситуації. Актуальність дослідження обумовлюється також відсутністю узагальнених наукових розробок та незначною кількістю інформаційних джерел з обраної проблеми. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати наявність публікацій стосовно театралізованої діяльності у контексті педагогічного впливу та досліджень щодо соціалізації дітей молодшого шкільного віку, проведених із використанням інших засобів. Ґрунтовних наукових праць стосовно проблеми використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення нами не виявлено, що й обумовлює науковий інтерес до досліджуваної теми.

Різні аспекти проблеми порушення мовлення знайшла своє відображення в працях провідних дослідників: Н. Базими, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, І. Мартиненко, І. Мартинчук, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, Є. Соботович, А. Савицького, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інших.

Серед сучасних дослідників театралізованої діяльності слід виділити праці науковців психолого-педагогічного спрямування: Л. Бегас, К. Зелінської-Любченко, А. Зозулі, Л. Паньків та інших.

Слід відзначити, що праці присвячені театралізованій діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення майже відсутні в арсеналі логопедичної корекційної практики. Що дозволяє вбачати засіб театралізованої діяльності серед нетрадиційних або новітніх у логопедичній роботі та розглядати його серед допоміжних засобів у сукупності традиційних.

Мета тез – теоретично обґрунтувати проблему використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення.

Завдання тез: 1) проаналізувати та систематизувати науково-педагогічні джерела з проблеми використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення; 2) визначити термінологічне поле індивідуального дослідження магістра; 3) виокремити та оприлюднити науковий апарат наукового дослідження «Використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення».

Розкриваючи **завдання 1**, проаналізуємо та систематизуємо науково-педагогічні джерела з досліджуваної проблеми за напрямками: 1) Джерела з різних аспектів **проблеми мовленнєвих порушень** (дослідники наведені вище), з огляду на тематику нашого дослідження, базовими постають розробки: Н. Базими, В. Корсун, О. Денисяки («Логопедична робота з дошкільниками із ЗНМ та РАС методами логоритміки»); М. Шеремет («Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення»); Н. Пахомової, А. Білявської («Формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями»); Є. Соботович

(«Методика виявлення мовленнєвих порушень у дітей та діагностика їх готовності до шкільного навчання»). 2) *Дослідження* психолого-педагогічного спрямування щодо *театралізованої діяльності*: Л. Бегас («Корекція заїкання засобами театралізованої діяльності»), К. Зелінська-Любченко («Театралізована діяльність як засіб розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення»), А. Зозуля («Театралізована діяльність як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників»), Л. Паньків («Музично-театральна діяльність як одна з форм позакласної виховної роботи»). 3) *Словниково-довідникові джерела*: «Дефектологічний словник» за загальною редакцією В. Бондаря; «Сучасний тлумачний психологічний словник» за редакцією В. Шапар; «Словник термінів і понять сучасної освіти» за загальною редакцією Л. Михайлової.

4) *Психолого-педагогічні джерела з висвітлення проблеми соціалізації*. Розуміння процесу соціалізації представлено у працях із соціальної та загальної психології та педагогіки, логопедії зокрема: а) з позиції розкриття її сутності (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Андрієнко, О. Асмолов, І. Бех, Л. Виготський); б) з позиції класифікації основних стадій (Т. Алексеєнко, Г. Андрєєва, Л. Орбан-Лембрик, Л. Столяренко); в) з позиції змісту соціалізації, механізмів та показників (Т. Кравченко, А. Мудрик, В. Панок, І. Рогальська); г) з позиції розуміння соціалізації як процесу адаптації (Ю. Волкова, Т. Логвиновська, С. Чиж). У зазначених дослідженнях визначається, що забезпечення соціалізації особистості є найбільш важливою соціально-педагогічною проблемою, яка постає перед суспільством, оскільки від її розв'язання залежить успіх включення молоді у самостійне життя і трудову діяльність [18].

Зауважуємо, що праці присвячені театралізованій діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення нами не виявлені, що і обумовлює нашу зацікавленість зазначеною проблемою.

Розкриваючи завдання 2, наведемо дефінітивну характеристику ключових понять індивідуального дослідження магістра.

Важливе місце у розмаїтті засобів впливу на соціалізацію особистості посідає театралізована діяльність. Театралізована діяльність дітей розглядається вченими у різних аспектах: ігровому, художньо-естетичному, мовленнєвому (О. Амацьєва, Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, Ю. Косенко). Традиційно науковці визначають театралізовану діяльність як один із видів сюжетно-рольової гри, що побудована на матеріалі літературних текстів, спеціально підготовлена та розіграна для глядачів (Л. Артемова, Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Маркова, В. Ядешко).

Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що однозначного визначення поняття «театралізована діяльність» немає. В одних джерелах театралізовану діяльність визначають як театральну-ігрову діяльність, в інших – як театральну-ігрову творчість, театралізовані ігри, театралізовані вистави, в третіх – як театральну самостійну діяльність [17].

Базуючись на визначенні театралізованої діяльності, як одного із компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засобі розвитку гарного, образного, літературного мовлення, що, на думку О. Амацьєвої, А. Богуш, дає дитині змогу виразити свої емоції, сформулювати ставлення до літературного

образу, самостійно побудувати зв'язне висловлювання. Ми маємо вбачати у ній засіб, який сприяє глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту, ідеї художнього твору, через сприймання його засобами театру, а саме, можливості увійти у роль казкового персонажу [1, 2].

Наприклад, В. Шапар визначила театралізовану діяльність як специфічний вид мистецько-творчої діяльності, освоюючи яку, діти знайомляться з доступними їм засобами сценічного мистецтва, долучаються до театральної культури. Беручи участь в організації театральних вистав, учні освоюють техніку передачі емоцій та переживань через обрану роль [17].

У дефектологічному словнику за редакцією В. Бондаря поняття «театралізована діяльність» не наведено. Сучасний науковець К. Зелінська-Любченко у своїх дослідженнях використовує поняття «театрально-мовленнєва діяльність». Театрально-мовленнєва діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку учня, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе, та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання [7].

Отже, можемо зробити висновок, що поняття «театралізована діяльність» так чи інакше включає ігрову діяльність. Варто зазначити, що Д. Ельконін вважав, що театралізовані ігри є найближчими до мистецтва, у зв'язку з чим називав їх «творчими». На противагу, Д. Лятамбур називає театралізовані ігри «навмисним довільним відтворенням певного сюжету відповідно до заданого зразка – сценарію гри» [15]. В свою чергу, О. Рудницька називає театралізовані ігри «іграми – уявленнями, у яких з допомогою таких виразних засобів як: інтонація, міміка, поза, хода, розігрується літературний твір, тобто. відтворюються конкретні образи» [14].

Слід зазначити, що дотичними поняттями до театралізованої діяльності є поняття «арттерапія», «казкотерапія», «музикотерапія». Проаналізуємо ці поняття.

Логопедичний словник за ред. В. Бондаря трактує поняття арттерапії як лікувально-профілактичний, корекційний засіб для подолання психологічних проблем, відновлення емоційно рівноваги чи усунення порушень поведінки [6, 38].

В свою чергу, поняття «арттерапія» тісно пов'язане із поняттям «казкотерапія». Відомо, що у наукових пошуках Х. Дикмана, З. Фрейда, Е. Фромма, М.-Л. фон Франц, К. Юнга та ін. розроблялася методологія сучасної казкотерапії. Спираючись на дослідження О. Бреусенко-Кузнецова, І. Вачкова, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, доцільно розглядати казкотерапію як напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, надає особистості можливість розвинути самосвідомість та будувати особливі рівні взаємодії, що створює умови для становлення їх суб'єктності [16]. Варто зазначити, що дефектологічний словник, за заг. ред. В. Бондаря визначення «казкотерапіє» не надає.

Поряд з арттерапією та казкотерапією, слід звернути увагу й на мизичну терапію. Музикотерапія – метод використання музики для лікування хворих із

розладами нервової системи [3, 289]. Варто зазначити, що М. Репетій зазначає, що музична терапія – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації, освіті та вихованні дітей і дорослих, які страждають від соматичних та психічних захворювань [13].

За визначенням Л. Магдисюк, «казкотерапія» – це використання казки, як архетипічної метафори з метою: а) психодіагностики (проведення проєктивної діагностики, описання цілісної картини особистості, її проблемних та ресурсних елементів); б) психокорекції (розвитку креативності особистості як розширення спектру альтернативних рішень); в) психотерапії та психологічного консультування (зцілення за допомогою казки) [11].

Дотичне до ключових понять визначення «засіб». Аналіз літератури свідчить, що існує небагато визначень поняття «засіб». Узагальнено він розглядається у двох аспектах: як знаряддя діяльності, а також як прийом, спосіб дії. За нашими науковими пошуками, у логопедичних словниках це поняття не наводиться.

Визначаючи поняття «соціалізація», різні дослідники трактують його у широкому значенні як процес і результат соціального розвитку людини, її входження в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій [18].

За визначенням дефектологічного словнику за заг. ред. В. Бондаря вбачаємо, що соціалізація – процес і результат входження індивіда в соціальне середовище й становлення його як соціальної істоти, людини під впливом всієї сукупності соціальних факторів [6, 446]. В свою чергу С. Конопляста трактує соціалізацію як процес, за допомогою якого індивід здобуває знання, цінності, соціальні навички та соціальну чутливість, що дає йому змогу інтегруватися у суспільстві і поводитися в ньому адаптовано [8, 280].

У словнику Л. Михайлової ми відмічаємо наступне тлумачення означеного поняття: «Соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості» [16, 194].

Поняття «порушення мовлення» використовується для позначення мовленнєвих порушень первинного характеру без відхилень у стані фізичного слуху та інтелекту, що характеризуються своєрідністю структури порушення (патогенезу) і особливостями клінічної симптоматики.

За Л. Волковою, С. Шаховською, порушення мовлення – це порушення, при яких наявний розлад мовлення, як цілісної функціональної системи, і його провідних компонентів (фонетичного, лексичного, граматичного) [10]. Дефектологічний словник за заг. ред. В. Бондаря не наводить даного визначення, проте, можна зустріти дотичні поняття, такі як «мовленнєва діяльність», «корекція порушення мовлення», «механізм порушення мовлення» [6].

Мовленнєва діяльність є однією із провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дитинства (А. Богуш, Н. Гавриш, К.

Зелінська-Любченко, О. Кононко, К. Крутій та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Зауважемо, що дефектологічний словник за редакцією В. Бондаря надає таке визначення: «Мовленнєва діяльність – це специфічна форма психічної діяльності людини, яка забезпечує розуміння мовлення оточуючих людей і власні висловлювання» [6, 274].

Дотичне до ключових понять визначення «корекція порушення мовлення, за баченням С. Коноплястої – виправлення, усунення, подолання недоліків мовлення [8, с.267].

В свою чергу «механізм порушення мовлення – розглядається як відхилення у процесах та операціях, що забезпечують виникнення і розвиток мовленнєвої діяльності [6, с.268].

Розкриваючи **завдання 3**, вбачаємо за необхідне виокремити та оприлюднити науковий апарат індивідуального дослідження магістра на тему: **«Використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення»**.

Об'єкт дослідження – соціалізація дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – психолого-педагогічне забезпечення супроводу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення засобами театралізованої діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити психолого-педагогічне забезпечення супроводу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення засобами театралізованої діяльності.

Отже, розробка тез дозволила теоретично обґрунтувати проблему використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення. Проаналізовано та систематизовано за напрямками науково-педагогічні джерела: 1) різних аспектів проблеми мовленнєвих порушень; 2) дослідження психолого-педагогічного спрямування щодо театралізованої діяльності; 3) словниково-довідникові джерела; 4) психолого-педагогічні джерела з висвітлення проблеми соціалізації та ін.

Надано дефінітивну окресленість ключових понять дослідження - «порушення мовлення», «соціалізація», «театралізована діяльність» та дотичних до ключових понять – «арттерапія», «казкотерапія», «музична терапія»; виокремлено та оприлюднено науковий апарат індивідуального дослідження магістра на тему «Використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення».

Дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми, серед перспектив подальших наукових розробок вбачаємо розробку психолого-педагогічного забезпечення супроводу соціалізації дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення засобами театралізованої діяльності.

Література

1. Аматыєва О.П. Театральна-ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку / О.П. Аматыєва, Л.М. Макарова. – К.: Освіта, 1994. – 146 с.

2. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / Богуш А.М., Гавриш Н., Котик Т. – К., 2006. – 304 с.
3. Бондаренко Ю. А. Музикотерапія в системі корекційної допомоги дошкільникам зі зниженим зором / Ю. А. Бондаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. - 2016. - № 47. - С. 154-159.
4. Василевська О. І. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу / О. І. Василевська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – 2012. – Вип. 39. – С. 30-36.
5. Данилюк І. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість / І. В. Данилюк, С. В. Зольникова // Психологічний часопис. – 2019. – Т. 5, № 6. – С. 161-173.
6. Дефектологічний словник [Текст]: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; упоряд. В. М. Тімашова. – К.: МП Леся, 2011.
7. Зелінська-Любченко О. Театралізована діяльність як засіб розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення [Текст] / В. О. Древаль, К. О. Зелінська-Любченко // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 15 лютого 2019 р., м. Суми / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Навчально-науковий інститут фізичної культури, Кафедра логопедії, Управління освіти і науки Сумської міської ради ; [редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін.]. – Суми : [ФОП Цьома С. П.], 2019. – С. 64–67.
8. Конопляста С.Ю, Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак. – Київ: Знання 2012. – 293 с.
9. Логвиновська Т. Генезис поняття «соціалізація» у науковій думці // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". – Том 1. – № 64. – 2013. – С.370.
10. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 2012. – 364 с.
11. Магдисюк Л. І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації / Людмила Іванівна Магдисюк, Раїса Петрівна Федоренко, Марія Іванівна Замелюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2019. – 152 с.
12. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
13. Репетій М. Теоретичні аспекти дослідження музикотерапії як засобу збереження фізичного та психологічного здоров'я // Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць / за заг. ред. Л.В. Помиткіної, Т.В. Вашеки, О.М. Ічанської. – К.: Аграр Медіа Груп, 2018. – С.225-230.
14. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. – Т.: Навчальна книга Богдан, 2005. – 57 с.
15. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.
16. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб. / О. М. Олійник – Кам'янець-Подільський: Волошук В. О., 2017. – 163 с.
17. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.
18. Чиж С. Соціалізація дітей з особливими потребами // Педагогічні науки. – Том 3. – № 74. – 2016. – С.161.

Дюсембіна А.С.
здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Сінопальнікова Н.М.
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

МНЕМОТЕХНІЧНІ ПРИЙОМИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В наш час в наслідок впливу різних шкідливих факторів збільшується кількість дітей з порушеннями мовлення. Найпоширенішим недоліком мовлення є порушення звуковимови, як один із симптомів мовленнєвого розладу. За психолого-педагогічною класифікацією це категорії дітей з фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення. Кожна з цих груп мовленнєвих порушень має свою симптоматику: порушення фонематичного, лексичного, граматичного ладу мовлення, але спільним є порушення звуковимови або фонетичного ладу мовлення, яке може носити як первинний так і вторинний характер, впливати на формування інших компонентів мовлення.

Така ситуація, вимагає вдосконалення прийомів корекційної роботи, пошуку підходів, які забезпечать не тільки виправлення недоліків звуковимови, а і корекційний або попереджувальний вплив на інші сторони мовлення. На нашу думку, одним з таких засобів є мнемотехніка.

Мнемотехніка (від грец. *mneponikon* - мистецтво запам'ятовування) – це система методів та прийомів, що забезпечують ефективно запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, шляхом створення штучних асоціацій [3].

Мнемотехніка відома з давніх часів і нараховує як мінімум дві тисячі років. Вона була об'єктом наукового дослідження багатьох вчених. Вважається, що термін «Мнемоніка» введено Піфагором Самоським у VI столітті до н.е.

Першу працю з мнемоніки приписують Цицерону. Мнемотехніку вивчав, розробляв і викладав Джордано Бруно: нею цікавився Аристотель і навчав цьому мистецтву свого учня Олександра Македонського. Існує низка досліджень, що обґрунтовують різні системи мнемоніки. Загальні аспекти мистецтва запам'ятовувати описані в працях Р. Аткинсона, М. Зіганова, Д. Лаппа, У. Найсера, Й. Рамчарака, Р. Солсо. Вчені М. Курланд, В. Козаренко, Д. Лапп, Е. Хойль, Ф. Черноу розробили базові методики розвитку пам'яті.

Історію мнемотехніки від її виникнення до сьогодення детально розглянули Ф. Єйтс, Ф. Льюїс, Н. Слоуп, Г. Челпанов. Різноманітні прийоми та способи розвитку загальної пам'яті описано в посібниках М. Зябліцевої, І. Матюгіна, Д. Хермана, М. Хорошевського. Універсальні практичні вказівки та рекомендації з розвитку різних видів пам'яті представлено О. Андрєєвим, Г. Акимовою, Т. Бюзеном, Д. Геймоном, І. Матюгіним та Ю. Чудіною-Еттер

Актуальність і доцільність використання мнемотехніки в логопедичній роботі пояснюється тим, що відкриває нові можливості оптимізації роботи вчителя-логопеда в корекції звуковимови, що сприяє якісній автоматизації

звуків, збагаченню та актуалізації словника, розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, має характер комплексного впливу, сприяє розвитку пам'яті, уваги, мислення.

Діти з порушенням звуковимови не належать до конкретної групи, це можуть бути різні порушеннями мовлення за клініко-педагогічною класифікацією. Дислалія – порушення звуковимови при нормальному слухові та збереженій іннервації мовленнєвого апарату. В залежності від локалізації порушення та причин, що обумовлюють недоліки звуковимови, дислалію розподіляють на дві основні форми: механічну та функціональну.

Функціональна дислалія – порушення звуковимови при відсутності відхилень у артикуляційному апараті та функціонуванні центральної нервової системи, слуховому і периферичному артикуляційному апараті. Механічна (органічна) дислалія зумовлена спадковими, вродженими і набутими анатомічними недоліками периферичного відділу артикуляційного апарату.

Риналалія – порушення тембру голосу та звуковимови, обумовлене анатоомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату.

Дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатністю іннервації м'язів мовленнєвого апарату, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи.

Алалія – відсутність або недорозвинення мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи.

На нашу думку, на логопедичних заняттях з корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку доцільно використовувати мнемотехнічні прийоми. В 5-7 років у дітей права півкуля, відповідальна за уяву, розвивається швидше за ліву, яка відповідальна за аналітичне та логічне мислення, тому використання яскравих образів, які використовуються в мнемотехніці допоможуть дитині швидко і легко запам'ятати правильну вимову, що вплине на мовленнєвий розвиток загалом.

У дітей переважає наочно-образна пам'ять, зоровий образ, який зберігся у дитини після прослуховування, що супроводжується переглядом малюнків (дія мимовільної уваги і мимовільної зорової пам'яті), дозволяє значно швидше запам'ятати як правильно вимовляти звуки. Така методика сприяє виникненню мотивації мовленнєвого спілкування, автоматизації звуків і корекції лексико-граматичного боку мовлення.

Особливість мнемотехніки полягає у тому, що коли дитина у своїй уяві поєднує декілька зорових образів, мозок фіксує цей взаємозв'язок. І надалі, при пригадуванні, одного з образів цієї асоціації мозок відтворює всі раніше поєднані образи. Спершу дитині пропонується готова мнемотаблиця, надалі включають дитину в процес створення схеми: спочатку із запропонованих зображень, потім ускладнюємо завдання і пропонуємо дитині самостійно підібрати картинку до слова чи словосполучення.

Мнемотехніку можна використати на всіх етапах корекційної роботи при формуванні правильної звуковимови, оскільки методи та прийоми цієї технології багатофункціональні. На етапі постановки ізольованого звуку це

може бути мальований або схематично-графічний образ звуку, що допомагає дитині пригадати правильний артикуляційний уклад і звучання звуку [1].

Кількість символів залежить від індивідуальних здібностей дитини і від етапу роботи. Використовуються наочні образи у вигляді малюнків, схематичних зображень, символів, тобто, опорні наочні сигнали, що допоможуть дитині пригадати правильність звуковимови.

Робота на заняттях з використанням мнемотаблиць будується поетапно: I етап – демонстрування дітям схеми за певною темою та пояснювання змісту умовних позначень; II етап – надавання дітям зразку опису за певною темою; III етап – самостійне складання дитиною описової розповіді за опорною схемою.

Мнемотаблиці тренують пам'ять, мову, мислення. Робота з мнемотаблицями проходить, як цікава гра. Окрім того, застосування мнемотаблиць не вимагає спеціальних умов.

Наступний прийом мнемотехніки, який використовується в роботі з дітьми це – колаж. Колаж – це один із способів мнемотехніки для подання інформації.

Слово «колаж» французькою означає «наклеювання». Колаж – аркуш картону, на якому наклеєні або намальовані від 7 до 50 малюнків. Малюнки повинні бути різноманітними, не повторюватися, різні за змістом та розмірами. В деяких колажах можна використати цифри, букви.

Мета цієї гри – запам'ятати якомога більше назв зображених предметів.

Дітям пропонують вибрати головного героя і скласти казку про його пригоди. Незвичайні асоціації роблять образи яскравими, незабутніми і дитина легко відтворює в уяві ланцюжок слів.

Спосіб створення колажів цікавий старшим дошкільникам і легко засвоюється. Це дає змогу сконцентрувати на одному аркуші весь сюжет, створити план того, про що дитина розповідатиме [4].

Застосування мнемотехнічних методів та прийомів здійснює позитивний вплив на розвиток немовленнєвих процесів: уваги, пам'яті, мислення. Логопедичні заняття стають більш емоційно забарвленими із використанням яскравої та влучної наочності, дозволяють дошкільникам міцно запам'ятовувати певну інформацію, допомагають з інтересом оволодівати навчальним матеріалом. У дітей посилюється відповідальність, з'являється задоволеність результатами своєї праці, удосконалюються такі психічні процеси, що в цілому позитивно позначається на результативності корекційної роботи.

Отже, використовуючи в логокорекційній роботі прийоми мнемотехніки, діти навчаються добувати інформацію, порівнювати, складати чіткий внутрішній план розумових дій, завдяки чому набагато ефективніше проходить постановка звука, автоматизація та диференціація поставлених звуків.

Література

1. Білаш О.Н. Мнемотехніка в роботі з дітьми дошкільного віку // «Дитячий садок». - 2015. - № 2. - С. 12-15.
2. Рібцун Ю. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку / Ю. В. Рібцун. — Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 40 с.

3. Чепурний Г.А. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Навч.-метод посібник / Г. А. Чепурний. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. 1– 26 с.
4. Чумаченко А., Гаврилiна Л. Мнемотехніка для дошкiльнят // Видавництво «Шкiльний свiт». - 2019 р. – 168 с.

Єльцова О.Є.,

здобувач вищої освіти спеціальності

016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Коваленко В.Є.,

кандидат психологічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

ПОНЯТТЯ ПРО СИСТЕМУ PECS ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Комунікація виступає основою розвитку кожної дитини. Ще до того, як діти починають розмовляти, дорослі досить добре розуміють їх за мімікою, сміхом, криком, агуканням, лепетом, простими жестами. Виходячи з цього, можна відмітити, що мовлення є одним з небагатьох засобів передачі інформації.

В процесі спілкування з дітьми, які мають складні порушення розвитку, у більшості випадків потрібен пошук альтернативних засобів взаємодії. При цьому важливо розуміти, що складні порушення розвитку не є сукупністю різних порушень, а являють собою цілком інший стан, який потребує особливого підходу з урахуванням індивідуальних обмежень кожної дитини.

Дослідження практичного потенціалу засобів альтернативної та додаткової комунікації стає більш актуальним у зв'язку з постійним зростанням кількості дітей з інвалідністю у світі. За даними статистичного аналізу міжнародної організації ЮНІСЕФ, оприлюдненими у 2021 році, кількість дітей з інвалідністю у світі становить близько 240 мільйонів. Офіційні дані Міністерства соціальної політики та Міністерства охорони здоров'я на початок 2021 року свідчать про те, що кількість дітей з інвалідністю в Україні складає 162,9 тисяч осіб [6, 63].

Виділити із загальної кількості дітей з інвалідністю частку дітей зі складними порушеннями розвитку досить складно через те, що ця група є неоднорідною за кількістю, характером, вираженістю первинних та вторинних порушень, а також специфікою їх поєднань. У більшості дітей зі складними порушеннями розвитку основним захворюванням є стійкі, виразні інтелектуальні порушення легкого, помірного, тяжкого та глибокого ступеня. В сукупності також зустрічаються моторні обмеження різної форми та ступеня важкості, порушення зору та слуху, розлади аутистичного спектру та емоційно-вольової сфери тощо.

В середині 1980-х років М. Блюміною здійснено спробу визначити теоретично очікувану (за теорією вірогідності) розповсюдженість окремих

видів складних порушень. Згідно розрахунків розповсюдженість порушень серед населення складає: для інтелектуальних порушень з вадами слуху 1:10000; для інтелектуальних порушень з вадами зору – 1:2000; для подвійних сенсорних порушень – 1:30000 [1]. Проте на сьогодні разом із зростанням загальної кількості дітей-інвалідів, спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей зі складними порушеннями розвитку.

Пошук шляхів оптимізації процесу комунікативної діяльності так званих «немовленнєвих дітей» нерозривно пов'язаний із скрупульозним вивченням допоміжних засобів спілкування. Проблему використання альтернативної комунікації в роботі з різними категоріями дітей з особливими потребами студіювали Н. Бабич (допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей із порушеннями зору та інтелекту), Т. Єжова (альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності), Н. Компанець, Т. Куценко (системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом), Ю. Рибак, О. Мурашук (корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму), А. Савицький (особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна), Л. Фрост, Е. Бонді (система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS) та інші [4, 61].

У даній статті ми розкриємо сутність системи PECS, розглянемо основні етапи її запровадження, а також особливості використання та переваги у роботі з дітьми, які мають складні порушення розвитку.

З усього різноманіття засобів «комунікації з опорою» (мовна програма «Макатон», методика TEACCH, піктографічна ідеографічна комунікація PIC, метод Bliss-комунікації, картинкові символи комунікації PCS, система символів Віджит, метод глобального читання та ін.) система спілкування з допомогою обміну картинок PECS (Picture Exchange Communication System) є одним з найпростіших та доступних засобів для використання з дітьми, які мають стійкі, виразні інтелектуальні порушення легкого, помірного, важкого та глибокого ступеня, обтяжені супутніми розладами.

Для успішного оволодіння нею автори-розробники системи альтернативної комунікації PECS Лорі Фрост та Енді Бонді [7] рекомендують послідовно пройти шість етапів: «Введення картки, або «як» здійснити спілкування», «Відстань і наполегливість», «Розрізнення карток», «Структура речення», «Відповідь на питання «Що ти хочеш?» та «Коментування». Основна мета першого етапу – навчити дитину подавати комунікативному партнеру картку для того, щоб отримати бажаний предмет. На другому етапі відстань між дитиною і комунікативним партнером поступово збільшується, і для того щоб віддати дорослому картку, дитині потрібно повернути до себе увагу, підійти до дорослого та покласти йому в руку картку. Знаходити картку бажаного предмету серед інших та передавати її співрозмовнику дитина навчається саме на третьому етапі, коли первинні навички комунікації вже закріпилися [2, 111]. На четвертому етапі дитина вчиться складати кілька

карток у речення. На п'ятому – відповідати на запитання «Що ти хочеш?». Метою шостого етапу є довільне коментування того, що відбувається в навколишньому середовищі («Я бачу...», «Мені подобається...», «Можна мені...?»).

У роботі з дітьми, які мають складні порушення розвитку, класичний варіант протоколу PECS може бути значно розширений з урахуванням наявних психофізичних особливостей (моторні обмеження, порушення зору та слуху, порушення розуміння зверненого мовлення, труднощі формування передумов спілкування тощо), впливу соціального середовища (дефіцит позитивного досвіду взаємодії з однолітками, недостатнє врахування індивідуальних особливостей, неоднозначність зчитування та інтерпретації сигналів), можливістю поєднувати символи комунікації різних модальностей та використовувати картки PECS за допомогою технічних пристроїв – комунікаторів та планшетів.

Переваги використання графічних об'єктів обумовлені тим, що вони більш наочні, ніж слова та жести; можуть використовуватися особами, які мають проблеми з моторною сферою; в багатьох випадках зрозумілі для сторонніх осіб. Також використання графічних об'єктів у багатьох випадках не потребує тривалої підготовки педагогів [3, 79].

Ефективність проведення індивідуальних занять за системою PECS безпосередньо залежить від наявності у дитини хоча б мінімальної потреби в комунікації. Ще до початку навчання необхідно налагодити порівняно стійкий зоровий контакт, зрозуміти, яким чином дитина повідомляє про власні потреби, чи має бажання до діалогу та на який спосіб висловлює згоду або відмову. У дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату та чи інша реакція щодо ситуації довкола може виражатися у міміці, заплісцуванні (розплісцуванні) очей та сигналами з боку вегетативної нервової системи: зміною дихання, частоти серцебиття, збільшенням м'язового тону і т. ін. Важливими навичками, які лежать в основі комунікації та навчання в цілому, є спроможність зосереджувати погляд на предметі та просліджувати його переміщення. Паралельно з цим дитина навчається фіксувати погляд на обличчі дорослого, який до неї звертається. Необхідною передумовою для успішного оволодіння системою PECS є розуміння інструкцій «роби, як я», «повторюй за мною» та вміння відтворювати послідовність з двох-трьох дій.

Система PECS надає особливим дітям широкі можливості для розвитку комунікативних навичок: дитина навчається ініціювати спілкування, виражати власні бажання й потреби, засвоювати алгоритми повсякденних дій, ділитися думками та почуттями. Картки візуальної підтримки PECS представлені у тематичних наборах, які охоплюють основні події розпорядку дня: «Іграшки», «Їжа», «Напої», «Одяг», «Дитячий майданчик», «Шкільне приладдя», «Мультфільми», «До лікаря» та ін. До складу стартового набору «Перший» входять найнеобхідніші картки «Так», «Ні», «В мене болить», «Чекай», «Допоможи», «Хочу піти», «Я чую», «Я хочу», «Зберігай тишу», «Я не хочу», «Дай», «Візьми».

Картки представлені у двох варіантах – для хлопчиків та дівчат. Комунікативна книга для кожної дитини формується з урахуванням індивідуальних вподобань, виявлених мотиваційних стимулів і зрозумілих дитині карток. Обкладинка комунікативної книги використовується тільки для того, щоб навчити дитину відкріпляти картку. На першій сторінці розміщуються картки з найважливішими повідомленнями: «Так», «Ні», «Допоможи» тощо, а також картки для початку фрази: «Я хочу» та ін. Для зручного використання і розподілення карток сторінки книги мають різний колір. Наприклад, картки з іграшками розміщуємо на білій сторінці, одяг – на зеленій, а шкільне приладдя – на помаранчевій. Окреме значення відіграє тільки сторінка червоного кольору: на ній розміщуються картки з предметами, які в даний момент відсутні. Комунікативна полоса, якою укомплектована книга, застосовується для навчання робити вибір («так» – «ні», між предметами або діями), а згодом – для складання простих фраз.

Значна неоднорідність категорії дітей зі складними порушеннями розвитку обумовлює необхідність змінювати та робити більш зручними у використанні традиційні пласкі картки PECS з розміром бокової сторони від 4 до 6 см. Для дітей зі зниженим зором та моторними обмеженнями розмір карток необхідно збільшити до 7-10 см. Для того, щоб дитині було легше підняти картку, її можна роздрукувати на цупкому папері, або зробити на підставці, наприклад, наклеїти на кубик, дерев'яну дощечку або пластикову кришечку від пляшки. Для дітей, які пересуваються на візках, картки з найважливішими повідомленнями повинні бути у постійному доступі та можуть розміщуватися на спеціальному брелоці, який зручно брати з собою, або на столику, який є у комплекті з візком. На етапі, коли така дитина вчиться привертати увагу дорослого, застосовуються технічні пристрої з можливістю записувати голосові повідомлення, такі як «Підійди до мене, будь-ласка», «Я хочу щось сказати». Поступово, коли дитина навчається розрізняти зображення, співвідносити картки з конкретними предметами або подіями, у неї з'являється власний набір карток для щоденного використання.

Картки PECS використовуються також для візуалізації та планування діяльності та подій, які відбуваються у повсякденному житті. Наприклад, календар-планер дозволяє дитині візуально запам'ятовувати пори року, послідовність місяців, днів тижня, вчитися правильно визначати дату, орієнтуватися в погодних умовах. В окремій частині календаря можна скласти індивідуальний розклад на день. При цьому діти навчаються самостійно добирати необхідні картки і прикріплювати їх на потрібне місце. У такий спосіб візуальна інформація закріплюється моторними навичками.

Запланувати більш довгострокові справи дозволяє візуальний розклад на тиждень. За його допомогою можна нагадати дитині про майбутні заняття, наприклад, із логопедом або психологом, підготувати до відвідування поліклініки тощо. Зорієнтуватися в учбовій діяльності дітям зі складними порушеннями розвитку дозволяють візуальний розклад уроків та план заняття. Для дітей, яким важко запам'ятовувати послідовність великої кількості дій,

застосовується простий розклад з двох карток «Спочатку – Потім», наприклад, спочатку збираємо іграшки, потім дивимося мультфільми.

Окремим видом візуальної інформації про алгоритми дій є соціальні історії: «Мити руки», «Чистити зуби», «Я їм (приймаю їжу)», «Я роздягаюся», «Я вітаюся», «Як грати разом», «Як заспокоїтися», «В магазині» та інші, які допомагають дітям з інвалідністю отримати необхідні побутові та соціальні навички.

Оскільки мотиваційно-потребова сфера дітей зі складними порушеннями розвитку характеризується значною незрілістю, а інтерес до діяльності носить нестійкий та короткочасний характер, необхідно застосовувати відповідні заохочення. Для більшої мотивації до спілкування добре зарекомендували себе наступні стратегії. Наприклад, стратегія «Чогось не вистачає»: якщо дитина наразі хоче малювати, даємо тільки папір. Олівці або фарби вона змушена буде попросити сама. Сутність стратегії «Допомога із затримкою» - не поспішати допомагати дитині там, де вона може впоратися самостійно, або дочекатися, коли звернеться за допомогою сама. Застосовуючи стратегію «Щось не так», навмисно даємо дитині не той предмет, який вона просить, тим самим закріплюючи навички виражати незгоду або відмову.

Отже, в процесі оволодіння засобами альтернативної та допоміжної комунікації, зокрема системою PECS, найбільш ефективним є колегіальний (мультидисциплінарний) підхід, коли з одного боку кожен зі спеціалістів (психолог, логопед, інструктор з адаптивної фізичної культури, вихователь, вчитель) у рамках своєї діяльності вирішує специфічні завдання, а з іншого – корекційний вплив на окремі функції здійснюється комплексно. Так, психолог зосереджує свої зусилля на формуванні мотивів спілкування, правил поведінки, створенні підходящого для спілкування середовища; інструктор з фізкультури стимулює дитину виконувати прості інструкції, займається розвитком цілеспрямованих рухів, розвиває рухову рефлексивність; власне логопед – проводить діагностичне обстеження, виробляє стратегію опанування альтернативною комунікацією, відпрацьовує з дитиною базисні навички комунікації, необхідні для оволодіння системи PECS, створює комунікативну книгу, добирає вправи та ігри; вихователі, батьки або законні представники – забезпечують використання карток PECS у звичайному житті – побутових ситуаціях, вільному спілкуванні тощо. Як тільки дитина починає розуміти сенс комунікації, є надія, що вона почне використовувати звичайне мовлення з тією ж метою [5, 227].

Література

1. Блюмина М.Г. Распространённость, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов. Дефектология. 1989. № 3. С. 3-10.
2. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів: навчально-методичний посібник. К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка, 2020. 137 с.
3. Єжова Т.Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. № 8(10), 2011. С. 77-84.

4. Казачінер О.С., Гордієнко І.В., Цись О.В. Стан проблеми використання альтернативної та допоміжної комунікації дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку в Україні. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип.22. Т.1. С. 60-63.
5. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупасової А.А. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ». 2010. 363 с.
6. Соціальний захист населення України у 2020 році: Статистичний збірник / Відповідальний за випуск І.В. Сенік. К.: ДП «Держаналітінформ», 2021. 122 с.
7. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с.

Єна Альбіна

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Щербак І. М.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

На сьогоднішній день українське суспільство знаходиться у кризових умовах, що суттєво впливає на стан здоров'я дорослих та дітей взагалі та їх психічного здоров'я зокрема. Спираючись на дані Всесвітньої організації охорони здоров'я за 2017 рік, можна стверджувати, що в одного зі 160 малюків спостерігаються різні розлади аутичного спектру. У США ця хвороба спостерігається у 63 дітей із 1000. Тоді як за даними НАМН України, упродовж останніх десяти років відзначається суттєве зростання від 40 до 96 % випадків виявлення психічної патології у дошкільників. Неухильно зростає і кількість дітей, які страждають на аутизм. Ця хвороба є найбільш розповсюдженою причиною дитячої інвалідності (70 % має розлади аутичного спектра).

Над розв'язанням проблеми своєчасного виявлення ознак розладів аутичного спектра працювали як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: Н. Андреева, Н. Базима, О. Богдасева, В. Бондар, А. Душка, Д. Ісаєв, В. Каган, С. Конопляста, І. Логвинова, Т. Сак, В.Тарасун, М. Химко, А. Хворова, М. Шеремет.

Серед науковців, які вивчали проблему аутизму, дотепер не існує єдиного пояснення причин виникнення цієї хвороби та способів її діагностування на ранніх стадіях. Н. Шульженко відзначала, що складність діагностування цієї хвороби пов'язана з тим, що симптоми та їх прояви, а також особливі здібності, які мають «діти дощу» виявляються в різних поєднаннях та мають різний ступінь прояву, тобто аутизм – спектральний розлад.

Серед науковців найбільш розповсюдженою є думка про те, що аутизм – генетичне захворювання, яке викликає порушення структури генів, та пов'язаний з цим вплив на синоптичні зв'язки, що утворюються у корі головного мозку хворої дитини (О. Блейлер; Л. Каннер); відсутність

активізуючого впливу з боку стовбурового мозку (С. Мнухін). Деякі вчені вважають, що до захворювання на аутизм можуть призвести певні мутації, які виникають у плода під час вагітності, а також пологові патології та вторинні інфекції, мозково-черепні травми, що були перенесені дитиною в ранньому віці (М. Рождественська). Залишається науково не обґрунтованим припущення про те, що до цієї хвороби призводить вакцинація дітей у ранньому віці.

Перелічені вище чинники підсилюються проблемами, які існують в освітній сфері та істотно впливають на стан дітей з розладами аутичного спектру. Серед них провідними є такі: складнощі у доборі кваліфікованих кадрів (вихователі, вчителі) для роботи з дітьми, які мають різні види розладів аутичного спектру; обмежена кількість сучасних навчально-корекційних програм для дітей, які хворіють на аутизм; необхідність створення спеціальних психолого-педагогічних умов для збереження психічного здоров'я дітей з різними видами розладів аутичного спектра; необхідність індивідуалізовувати роботу з дітьми на основі розробки спеціального освітнього корекційно-реабілітаційного маршруту.

Перелічені вище проблеми та необхідність їх подальшого розв'язання обумовили тему нашої статті: «Психолого-педагогічні умови збереження психічного здоров'я дітей із розладами аутичного спектра».

Аутизм або автизм (грец. *autos* – «сам»; аутизм – «занурення в себе»; рідше – синдром Каннера) – розлад розвитку нервової системи, що характеризується порушенням соціальної взаємодії, вербальної й невербальної комунікації, і повторюваною поведінкою, існують складнощі у взаємодії із зовнішнім світом, з цього приводу виникають порушення в соціалізації [2].

За В. Бондар, аутизм – це хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми [6,7].

Відповідно до висновків, зроблених Американською асоціацією психіатрів, аутизм як хвороба має наступні характеристики: дефіцит соціально-емоційної взаємодії, дефіцит невербальної комунікації та дефіцит вміння розвивати, підтримувати і розуміти стосунки, а також обмежені, повторювані зразки поведінки, інтересів чи діяльності.

Аутисти, або як їх ще називають «діти дощу», як правило, намагаються уникати спілкування; виявляють надмірну залежність від добре відомого щоденного розпорядку та повторюваних дій. Вони часто виявляють здібності на рівні пересічних людей або навіть геніальні здібності у певних областях знань.

Згідно з висновками експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я існує три основні критерії, які характеризують поняття «психічне здоров'я»: ставлення особистості до самої себе; до інших людей; здатність долати виклики та вимоги життя.

За Л. Терещенко, психічне здоров'я дітей – здатність успішно регулювати свою поведінку та діяльність відповідно до загальноприйнятих норм і правил, активно розвиватись як особистість [7, 9].

Однією з найбільш важливих умов збереження психічного здоров'я дітей з розладами аутичного спектру є дотримання науково обґрунтованих психогігієнічних норм організації та проведення індивідуальної корекційно-розвивальної діяльності. Без дотримання цієї умови неможливо підвищити якість психічного здоров'я «дітей дощу».

До цих норм належать наступні:

- дотримання сприятливого характеру педагогічного впливу, що забезпечує стабільне позитивне емоційне тло корекції та розвитку. Педагог повинен не лише відмовитись від авторитарного стилю спілкування з дітьми, але й знайти зручні для кожної окремої дитини, яка хворіє на аутизм, особистісно орієнтовані способи контакту. Л. Терещенко уточнює, що дорослому «... важливо розвивати власну емоційну чутливість до емоційних станів», у яких перебуває дитина під час контакту (взаємодії) [7, 89];

- застосування особистісних форм контактування з дітьми-аутистами під час корекційно-відновлювальної діяльності з метою вибору для кожного з вихованців найбільш оптимального навантаження. При цьому педагог може правильно визначити або скорегувати ступінь допомоги та рівень вимог до кожної дитини, яка хворіє на аутизм, враховуючи особливості її фізичного та психічного розвитку, емоційний стан на даний момент тощо;

- здійснення адекватної оцінки діяльності та поведінки дитини з розладами аутичного спектра;

- проведення об'єктивного оцінювання педагогом взаємин дітей-аутистів з однолітками та дорослими, коригування надмірно нав'язливої поведінки. Поведінку та окремі дії дітей, які хворі на аутизм, доцільно сприймати як факт, не вириваючи їх з контексту цілої низки подій за певний проміжок часу, не використовуючи власні емоції, не створюючи стереотипи, тобто оцінювати розумом, а не серцем.

Дорослому необхідно відзначати будь-який прогрес у поведінці дітей-аутистів, порівнюючи їх досягнення з тими результатами, яких вони досягли раніше;

- забезпечення індивідуального посильного рівня новизни у процесі освітньої, корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з різними видами захворювань аутичного спектру, його оптимальне співвіднесення з пізнавальним досвідом особистості, рівнем виявлення допитливості, прояву інтересу до об'єктів оточуючого середовища. Н. Базима наголошує, що діти-аутисти можуть виявляти негативну реакцію або зовсім не реагувати на спроби педагога привернути їх увагу до предметів оточуючого середовища, певних явищ природи, якщо він робить це наполегливо [4]. Така поведінка дорослого може призвести до сильного нервового перенапруження дітей, які хворіють на аутизм, та викликати в них роздратування, втому. Чим тривалішим буде негативний вплив, тим більше буде спотворюватись світосприймання дітей з розладами аутичного спектра, тим більше вони будуть відмежовуватись від оточуючого, виявляючи високий ступінь агресії та заглиблюючись у власні переживання.

Педагогу необхідно враховувати рівень сформованості пізнавального

інтересу дітей-аутистів, їх допитливості. Важливо пам'ятати, що відсутність живого інтересу до пізнання нового не виключає того, що «діти дощу» зацікавлені в отриманні певної інформації. Вони відрізняються від своїх ровесників низьким рівнем довільної уваги, не можуть цілеспрямовано вивчати предмет або певне явище достатньо часу. Натомість діти-аутисти відрізняються способом сприймання навколишньої дійсності. Так, О. Богдашевою визначено декілька теоретичних моделей сприймання дітей з розладами аутичного спектру: «моноканальні» (з включенням одного аналізатора), «багатоканальні» з використанням декількох аналізаторів; сприймання можливе лише за умови цілеспрямованої стимуляції ззовні одного або декількох сенсорних каналів [1].

Діти-аутисти відрізняються різним ступенем інтенсивності сенсорного сприймання (гіпо- або гіперсензитивністю). Педагог також повинен пам'ятати, що у дітей з розладами аутичного спектра сприймання за допомогою аналізаторів може бути постійним або змінюватись [1];

- створення умов для зниження чинників ризику повсякденного стресу під час проведення індивідуальної роботи з дитиною, яка хворіє на аутизм. До негативної або агресивної реакції дитину з розладами аутичного спектру можуть підштовхнути різкі звуки, відсутність (поява) певних предметів, зміна освітлення тощо. Д. Шульженко наголошувала на тому, що діти-аутисти досить вразливі, на їх поведінку можуть суттєво впливати будь-які явища неживої природи та живі об'єкти;

- забезпечення свободи в особистому самоствердженні дітей-аутистів під час роботи з ними, що має виявлятися у врахуванні їх страхів та фобій, а також умінні педагога опановувати власні почуття в критичних ситуаціях та своєчасно звільнятися від негативних емоцій, не допускаючи, за Л. Терещенко, необдуманих емоційних реакцій та дій [7, 88];

- дотримання принципів особистісно орієнтовано підходу, гуманізації освіти, дитиноцентризму. Гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманізація освіти, за К. Крутій, визначає повагу освітнього закладу й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистих цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для... її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення [5, 60].

Особистісно орієнтовані технології, які застосовуються у системі роботи з дітьми-аутистами, мають назву антропоцентричних. Вони мають психотерапевтичну спрямованість, що сприяє підтримці особистості, надання їй індивідуальної, своєчасної допомоги. Завдяки відсутності додаткового стресу, діти з розладами аутичного спектру отримують можливість виявити свою здатність до саморегуляції, тобто їх центральна нервова система працює без перевантаження, забезпечуючи, за Н. Денисенко, передачу позитивних імпульсів до внутрішніх органів та систем організму [3].

За таких умов активізується робота всіх систем організму (дихання, кровообіг) дітей, які хворіють на аутизм. Достатнє надходження кисню до кори головного мозку та півкуль дозволяє не лише значно підвищити рівень їх

працездатності (фізичної, психічної та емоційної), але й сприяє розвитку вестибулярного та рухового апаратів. До того ж підвищується і чутливість слухового, зорового, дотикового, нюхового аналізаторів [3, 13-14].

Упровадження особистісно орієнтованих технологій в систему роботи з дітьми з різними розладами аутичного спектру позитивно впливає і на формування їх психологічного здоров'я, що є внутрішньою системною основою соціальної поведінки особистості. У ній, на думку Н. Денисенко, відображається стан мозку, коли його вищі відділи забезпечують активну інтелектуальну, емоційну та свідомо-вольову взаємодію індивідуума з довкіллям [3, 10].

Отже, у системі роботи з дітьми, які хворіють на аутизм, важливо дотримуватись спеціально визначених норм, що дозволяють проводити індивідуалізовану корекційно-розвивальну та реабілітаційну роботу, у процесі якої пріоритетом стає особистість дитини.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних умов збереження психічного здоров'я дітей із розладами аутичного спектра не вичерпує порушеної проблеми. Подальшим перспективним напрямком роботи з цього питання є встановлення довірливих особистісних стосунків, налагодження партнерської взаємодії з батьками дітей, які хворіють на аутизм. Педагог, який працює з дітьми-аутистами, повинен знати особливості психологічного клімату, що панує в сім'ях вихованців. Основні зусилля він повинен спрямувати на те, щоб психологічно підтримати родини, підвести їх до розуміння того, що вони мають приймати свою дитину такою, яка вона є, допомагати їй особистісному зростанню та фізичному розвитку на основі розуміння її внутрішнього світу, потреб. Педагог повинен підвести батьків до розуміння того, що гальмування процесу розвитку їх дитини частково пов'язане з помилками у вихованні. Типовими серед них є нестача турботи та любові, непослідовність у виховних впливах, перенесення міжособистісних конфліктів між членами родини на взаємини з дитиною тощо.

Батьки повинні пам'ятати, що єдність сім'ї, за Л. Терещенко, забезпечує емоційна підтримка батьків одне одного та дитини [7, 90]. Це сприяє зниженню рівня повсякденного стресу та можливості виникнення хронічного конфлікту в родині, дозволяє батькам не лише взаємодіяти з іншими сім'ями, але й з соціальними інститутами, своєчасно отримуючи необхідну допомогу щодо розвитку та виховання дітей, які хворіють на аутизм.

Література

1. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: Лебедь, 1999.
2. Вікіпедія, вільна енциклопедія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%83%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%BC>
3. Денисенко Н.Ф., Лиходід Л.В., Лупінович С.В, Михайліченко А.Ф. Витоки здоров'я дитини: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2010.
4. Державна освітянська бібліотека України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.edu-ua.net/library>
5. Дошкільна освіта: словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. Бібліогр. («Словники»).
6. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. В. Бондаря. Луганськ:

Альма-матер, 2003.

7. Терещенко Л. Як зберегти психічне здоров'я дітей 5-7 років/ Людмила Терещенко. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. (Бібліотека «Шкільного світу»).

Заскалько О.М.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Коваленко В.Є.

кандидат психологічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

Постановка проблеми. Поведінка так чи інакше поєднується з уявленнями людини про себе і з тим, якою людиною прагне бути. При зайканні формування особистості проходить у дещо обмежених умовах, що створює особливу ситуацію розвитку особистості школяра. Проблеми у комунікативній діяльності, що виникатимуть через вплив наявного мовленнєвого порушення, будуть створювати труднощі у становленні адекватної самооцінки, яка у свою чергу впливає на успішність соціалізації дитини у майбутньому та на окремі форми активності особистості – спілкування, поведінку, діяльність, переживання. Вивчення специфічних особливостей формування самооцінки в онтогенезі та впливу на цей процес зайкання дозволить розробити виявити специфічні закономірності у процесі генезу самоідентифікації школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самооцінку при різноманітних мовленнєвих порушеннях вивчали Л. І. Божович, Л. С. Волкова, Н. А. Власова, Л. О. Зайцева, В. А. Крутецький, А. І. Ліпкіна, О. С. Орлова, А. М. Прихожан, О. А. Слинько, Ч. Д. Спілбергер, О. М. Усанова, Л. М. Шипіцина, В. М. Шкловський та інші.

Зайкання обрали центральною темою своїх досліджень наступні вчені: Л. І. Білякова, А. І. Богомоллова, Н. А. Власова, Г. А. Волкова, Г. Г. Воронова, О. О. Дьякова, В. А. Ковшикова, Р. Є. Левіна, С. В. Меншикова, С. А. Миронова, Є. Л. Пеллінгер, І. А. Поварова, В. І. Селіверстов, М. Є. Хватцев, Н. А. Чевелєва, С. М. Шаховський, А. В. Ястребова та інші.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі розвитку самооцінки молодших школярів і підлітків із зайканням.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка, яка є ядром самосвідомості, розкриває значимість, якою людиною наділяє себе та окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Характеризуючи самооцінку особистості виділяють два види позитивної самооцінки – адекватну та оптимальну, і один вид негативної – неадекватну, яка буває занадто підвищеною чи надмірно заниженою [1].

Ряд авторів (Л. І. Божович, Н. А. Власова, В. М. Шкловський та інші) стверджує, що при адекватній самооцінці дитина правильно співвідносить свої можливості та здібності, досить критично ставиться до себе, прагне реально

дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою цілі, які вона дійсно здатна досягти. Адекватна самооцінка характеризується не надто критичним ставленням до себе і своєї діяльності без великої переоцінки власних можливостей.

Оптимальною вважають самооцінку високого рівня; вищу за середній рівень; середнього рівня – коли людина, знаючи про свої сильні сторони, паралельно удосконалює слабкі [2].

Неадекватною є надмірно завищена або надто занижена самооцінка, при якій виникає викривлене чи ідеалізоване уявлення про себе і свої можливості, спостерігається переоцінка сильних сторін або перебільшення власних недоліків. Людина із таким рівнем самооцінки часто ігнорує невдачі аби зберегти підвищену самооцінку. Страждаючи комплексом меншовартості, з'являється прагнення до самоствердження, що призводить до нерозбірливості в засобах досягнення цілей і бажання доводити усім власну значущість. Дитина із неадекватно заниженою самооцінкою буде надмірно самокритичною до себе і близьких, почне ставити перед собою менші цілі, ніж може досягти, заглиблюватися у неприємності і невдачі, перебільшуючи їх роль у своєму житті.

У кожному віковому періоді на формування самооцінки переважно впливає провідна діяльність певного ступеня розвитку людини. У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність, і саме від її ходу залежить вирішальною мірою формування самооцінки дитини, яка прямо пов'язана з його успішністю та успіхами в навчанні.

Самооцінка молодших школярів не характеризується самостійністю, вона здебільшого керована оцінками оточуючих, насамперед оцінками вчителя. Те, як оцінює себе дитина, є дзеркальною копією оцінки, зробленої вчителем. У відмінників молодшого шкільного віку формується, зазвичай, висока, часто завищена самооцінка, у молодших школярів з низьким рівнем успішності – низька, переважно занижена. Для школярів, що отримують нижчі оцінки, порівняно з однокласниками, судження вчителя викликають переживання, що підсилюють емоційну напругу, хвилювання і розгубленість дитини. Так, поступово починає розвиватися невпевненість у собі, тривожність, боязкість, вони погано почувають себе серед однокласників, насторожено ставляться до дорослих. Протилежний комплекс особистісних якостей починає складатися у зв'язку з високою самооцінкою у відмінників. Їх відрізняє впевненість у собі, яка нерідко переходить у надмірну самовпевненість, з'являється бажання завжди і в усьому бути першими [3].

Частина оцінок переноситься дитиною на самого себе - це оцінки поведінки і якостей особистості. Вже після першого півріччя першокласник має досить виразні критерії оцінки результату навчальної роботи. При цьому виявляється така закономірність - спочатку у дитини формуються критерії оцінки та їх застосування по відношенню до інших, а потім - і далеко не в повній формі - по відношенню до себе [1].

Таким чином, постійно стикаючись з оцінками своєї навчальної роботи і роботи товаришів по класу, молодший школяр починає розбиратися певною

мірою в своїх власних силах і навчальних можливостях. У нього складається певний рівень домагань на навчальні оцінки за різноманітні види роботи: письмо, усні відповіді, творчі роботи і т.і. Спочатку рівень домагань носить стійкий характер, але потім цей рівень встановлюється, при чому характерно, що він досить диференційований, тобто залежить від того, чим займається дитина і на скільки це для неї важливо [2].

Молодші школярі з неврозоподібним заїканням найчастіше мають несформований або завищений рівень самооцінки та нерівномірний рівень домагань. Такі діти спокійно ставляться до свого порушення та здебільшого вбачають труднощі у розумінні їх мовлення проблемою оточуючих. У молодших школярів з невротичною формою заїкання переважає дещо занижена, диференційована самооцінка та значно завищений, нестійкий при невдачах рівень домагань. Думки таких дітей про те, що вони не такі, як усі, невдалі спроби оформлення мовлення на рівні з однолітками та їх реакція будуть формувати комплекс неповноцінності. Молодші школярі з неврозоподібною формою заїкання і вторинними невротичними проявами мають низьку самооцінку, низький рівень домагань та високий рівень конфліктності з соціумом, адже такі діти віддаляються від оточуючих через відчуття неможливості знайти спільну мову з ними [1].

Підлітковий вік є критичним періодом для формування або позитивної самооцінки та здатності до продуктивної комунікації, а також відповідального ставлення до соціально певних обов'язків, або обмежувальної поведінки, соціальної пасивності, прагнення уникати відповідальності, перекладаючи її на оточуючих. У цей період відбувається становлення нового рівня самосвідомості, зміна уявлення про себе. Процес становлення нового рівня самосвідомості визначається прагненням зрозуміти себе, свої можливості і особливості, як ті, що об'єднують підлітка з іншими людьми, так і ті, що відрізняють його від них, роблять його унікальним і неповторним. З цим пов'язані різкі коливання у ставленні до себе, нестійкість самооцінки. Саме цим визначаються провідні потреби підліткового віку – в самоствердженні і спілкуванні з однолітками [3].

У самооцінці підлітка відбуваються певні перетворення. Починаючи з молодшого підліткового віку до старшого змістовний аспект самооцінки підлітків поглиблюється та переорієнтується з навчальної діяльності на взаємини з товаришами та на свої фізичні якості. У зв'язку зі збільшенням критичності підлітка себе самооцінка стає адекватнішою: підліток здатний констатувати як свої позитивні, і негативні якості. У самооцінці стають більш виражені моральні якості, здібності та воля. Відбувається подальша емансипація самооцінки від зовнішніх оцінок, але оцінка значних інших впливає на характер самооцінки підлітка. Вплив батьків на самооцінку знижується та підвищується вплив однолітків як референтної групи. Самооцінка впливає на успішність діяльності та соціально-психологічний статус підлітка в колективі, регулює процес спілкування [2].

Підліток яскраво проявляє себе у мотиваційно-потребовій сфері – сфері спілкування, емоційних контактів. Гостро переживається будь-яке порушення в

сфері взаємин з товаришами. Дійсна або надумана втрата звичного положення нерідко сприймається підлітком як трагедія. Самооцінка свого місця в соціумі відіграє якщо не вирішальну, то одну з головних ролей у формуванні особистості, визначаючи в значній мірі соціальну адаптацію й дезадаптацію особистості, будучи регулятором поведінки й діяльності.

Після 10 років підлітки починають усвідомлювати своє порушення, не хочуть справляти негативне враження на співрозмовника, соромляться висловлювати думку, оскільки їм заважають запинки. Для заїкуватості у підлітків характерна логофобія – страх висловлюватися через очікування мовної невдачі. Поступово формується певна залежність: чим більше підліток контролює себе, тим більше заїкається. Такий ефект замкнутого кола помітний оточуючим: дитина нервує, надмірно контролює своє мовлення, внаслідок чого порушення у вимові звуків посилюються [2].

Підліткам із заїканням складно відповідати на уроках, вони хвилюються і під час розмови з незнайомою людиною. Мовленнєва комунікація страждає, заїкуватість стає основною причиною психічної травматизації підлітка. Поступово деякі підлітки починають уникати мовних навантажень, максимально обмежують своє спілкування. Інші поведуться інакше – агресивно, надмірно нав'язуючи своє спілкування однокласникам, друзям [1].

Отже, здебільшого для молодшого підліткового віку характерні негативні оцінки себе. Але вже до 13 років спостерігається позитивна динаміка в адекватному рівні самоідентифікації. До юнацького віку людина має більш диференційовану оцінку власної поведінки в різних ситуаціях, з'являється розгорнута система самооцінок і в основному складається відносно стійка система знань про себе.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Самооцінка молодших школярів із заїканням характеризується неадекватно завищеним рівнем, низькою рефлексивністю, домінуванням емоційного компонента та недорозвиненням когнітивного у її структурі. Зазначені особливості призводять до зниження регулюючої функції самооцінки та домінування захисної, що відображається у неадекватній поведінці, порушенні спілкування учнів з оточуючими, некритичності в оцінках результатів навчальної діяльності.

Самооцінка підлітків із заїканням характеризується певною полюсністю, коли з одного боку невпевненість у собі і почуття малоцінності, а з іншого – надмірна самовпевненість, що призводить до завищеної самооцінки.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у експериментальному вивченні розвитку самооцінки підлітків із заїканням, адже саме ранній підлітковий вік є сензитивним періодом становлення самооцінки особистості.

Література

1. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. Київ: ДАІ. 2014. 100 с.
2. Потапенко О. М. Опанасюк І. С. Сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. №21. С. 225–227.
3. Ружицька Л. І. Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ ім.

Земляна К.А.

магістрант кафедри здоров'я людини,
реабілітології та спеціальної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Дрожик Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

РОЛЬ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Основним завданням загальноосвітньої школи для дітей з інтелектуальними порушеннями є підготовка цієї категорії осіб до самостійного життя. Одним з найважливіших аспектів самостійного життя школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в сучасних умовах є їх професійне орієнтування та визначення в них професійно важливих якостей та схильностей.

У системі навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку особливе місце посідає трудове навчання, що має професійне спрямування і розглядається як підготовка учнів до подальшої самостійної трудової діяльності.

Аналіз літератури та наукових досліджень свідчить, що трудове навчання було однією з центральних тем в роботах європейських (Е. Сеген, Ж. Демор, А. Біне) та вітчизняних (В. Бондар, Г. Мерсіянова, О. Чеботарьова, О. Граборов, К. Турчинська тощо) олігофренопедагогів.

В різних джерелах ручна праця розглядалась по-різному: як засіб виховання, як засіб активізації певних психічних процесів, як умова підготовки до елементарної трудової діяльності в майбутньому тощо. В більшості робіт зазначається, що при організації трудового навчання дітей цієї категорії необхідно враховувати їх психічні особливості (інертність, пасивність при засвоєнні знань, неточність у засвоєнні нового матеріалу, повільний темп запам'ятовування тощо). Одним з головних завдань уроків трудового навчання вбачали у формуванні в школярів загально трудових умінь та навичок, зокрема орієнтація в завданні, планування роботи, самоконтроль, звіт про виконання.

Також з цієї теми проводились теоретичні та експериментальні дослідження особливостей трудової діяльності осіб з порушеннями інтелекту (Г. Дульнев, Б. Пінський, В. Бондар) і розроблялись зміст, організаційні форми, методи і профілі трудової підготовки (В. Лубовський, І. Єременко, В. Петрова, В. Синьов, Є. Ковальова, С. Мирський тощо).

Вирішення питання професійного самовизначення помітно ускладнюється наявністю порушень інтелектуальної сфери цієї категорії дітей, тож дуже важливим етапом роботи в цьому напрямку є ознайомлення учнів з наявними спеціальностями взагалі та засвоєння базових навичок, необхідних для опанування доступних професій.

Основою ефективного трудового виховання є виконання наступних завдань: формування позитивного ставлення учнів до праці; виховання розуміння необхідності участі у праці; розвиток інтересу до обраної професії. Виготовлення суспільно корисних речей і виконання суспільно значущих трудових завдань підвищують інтерес до роботи, сприяють формуванню у дітей соціальних мотивів діяльності.

У процесі праці у школярів з порушеннями інтелекту формуються такі цінні риси особистості, як колективізм, працелюбність, дисциплінованість, наполегливість, самостійність. У процесі праці, здійснюваного під керівництвом і спрямовуючим впливом вчителя, у дітей згаданої категорії відбуваються значні зрушення у розумовому розвитку, у розвитку пізнавальних, навчальних, громадських та інших потреб та інтересів.

Згідно багаторічному досвіду спеціальних шкіл варто наголосити, що за умови достатнього рівня організації трудового навчання можливо досягти значних результатів не тільки в загальному розвитку дітей з порушеннями інтелектуальної сфери, а й у формуванні готовності до самостійної праці. За підтримки держави та гуманного ставлення оточення особи з порушеннями інтелектуального розвитку здатні опанувати деякі робітничі професії і працювати на підприємствах, у сільському господарстві чи сфері обслуговування.

Характерні для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку особливості трудової діяльності ускладнюють формування загальних трудових вмінь та навичок, що вимагає цілеспрямованого використання в рамках навчально-виховного процесу спеціальних прийомів і засобів роботи. Звідси висновок, що суспільство, держава та освіта відповідає за належну організацію трудового навчання задля спрямування його на розвиток дитини, формування її особистості та готовності до самостійного життя та праці.

Література

1. Чеботарьова О.В. Професійно-трудове орієнтування учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення : м-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2018. 165-171 с.
2. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
3. Бондар В.І. Дидактичні функції професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. Актуальні питання корекційної освіти : збірник наукових праць. № 8. 2016.

Зінченко Д.А.

Здобувач вищої освіти спеціальності 016.01

Спеціальна освіта. Логопедія

Науковий керівник: Мірошниченко О. М.

кандидат педагогічних наук, доц. каф. спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ СТРАЖДАЮТЬ НА ДИЗАРТРІЮ

Одним з важливих факторів повноцінного розвитку дитини правильне, добре розвинене мовлення. У сучасному світі високо цінується правильність мовленнєвого висловлювання і однією з головних мовленнєвих функцій є комунікація. Висловлена сторона мови часто сприймається як головний показник мовленнєвої норми.

Проблема корекції порушень мовлення дітей старшого дошкільного віку дуже актуальна в наш час. У зв'язку з тим, що все частіше спостерігається зростання мовленнєвих порушень, питання про спеціальну корекційну роботу стало найбільш важливим в логопедичній практиці.

У старшому дошкільному віці багато дітей мають значні відхилення в розвитку мовлення. Часто поширеним мовленнєвим порушенням є дизартрія.

Проблемою розвитку зв'язного мовлення у дітей займалися А. Богуш, А. Бородіч, К. Крутій, Є. Тихеева, Є. Фльоріна та інші. Спільна думка науковців полягає в тому, що навіть при відсутності мовленнєвих порушень розвиток зв'язного мовлення – це складний процес. Він значно ускладнюється, якщо у дитини наявні інтелектуальні порушення та/або присутнє загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). Вивченням ЗНМ з точки зору його причинності та механізмів займалося багато дослідників (Т. Ахутіна, Н. Жукова, О. Корнєв, Р. Левіна, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Трауготт та інші) [7, 237; 4, 124–129].

Дослідженнями проблем розвитку, виховання, навчання дітей з проблемами мовленнєвого розвитку (в тому числі й дизартрії) займалися такі українські вчені: Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Чередніченко та інші [6, 10].

Вивчення літератури з проблеми корекції порушень мовлення старших дошкільників з дизартрією виявило, що таким дітям необхідна тривала систематична індивідуальна логопедична робота, якщо ж корекція не проведена вчасно, виникають труднощі в освоєнні комунікативної функції мовлення і при навчанні в школі.

Оскільки даний дефект має часте поширення, значущими залишаються проблеми діагностики дизартрії, а також організація логопедичної роботи щодо корекції порушень мовлення. Це становить основу актуальності даної проблеми.

В цілому розвиток особистості дитини визначається трьома факторами: а) передумовами: спадковість, з вродженими особливостями; б) умовами, в які входять соціальне оточення, сім'я, освітньо-виховний заклад, інші соціальні структури і ситуації, що визначають розвиток особистості за допомогою зацікавлених і близьких професіоналів; в) внутрішньою позицією самої

людини, що формується в процесі його індивідуального розвитку залежно від ціннісних орієнтацій сім'ї [1, 7].

Діагностуючи дитину дошкільного віку недостатньо лише констатувати інтелектуальну, мовленнєву, рухову чи сенсорну недостатність, необхідно поставити клінічний діагноз, який відображав би причину і механізм порушення розвитку, визначав прогноз соціалізації і навчання, а також підбирав ефективні шляхи та методи лікувально-корекційної роботи [1, 9].

Діагностика відхилень розвитку ґрунтується на порівняльному аналізі загальних і специфічних закономірностей психічного розвитку дитини. Діагностика повинна носити комплексний характер, тобто при її проведенні враховуються дані клінічної медицини (психіатрії, неврології, генетики), спеціальної педагогіки, психології. Діагностика порушень мовленнєвого розвитку (ПМР) – це комплексна проблема. І чим раніше вона вирішена, тим швидше почнеться і буде більш успішною реабілітація [1, 9 – 10.].

Оволодіння мовленням – досить важкий і багатосторонній процес, який безпосередньо пов'язаний зі становленням провідних видів діяльності дитини.

Формування мовлення в онтогенезі вивчалось багатьма дослідниками. Серед праць вчених слід назвати дослідження Д. Ельконіна, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Ф. Сохіна, Г. Розенгард-Пупко, Р. Боскис.

Аналізуючи розвиток мовлення дитини в онтогенезі, слід зазначити різні етапи в цьому процесі, виділені фахівцями в галузі психології та педагогіки.

А. Леонтьєв розділив процес формування мови в онтогенезі на ряд етапів:

1 – й період – *підготовчий* (з моменту народження до 1 року);

2 – й період – *перед-дошкільний* (від 1 року до 3 років);

3 – й період – *дошкільний* (від 3 до 7 років);

4 – й період – *шкільний* (від 7 до 17 років).

Крик дитини є її першою голосовою реакцією. Плач і крик активізують роботу відділів мовленнєвого апарату: артикуляційного, голосового, дихального.

Діти, у яких мовлення розвивається нормально, мають певну послідовність освоєння звуковимовної сторони мовлення: гуління, «сопілка», лепіт, модульований лепіт. Мовлення дітей проявляється на стадії гуління, але її розвиток відбувається від 1,8 року до 6 років.

Дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, зумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату. До дизартрії відносять розлади звуковимови, викликані порушеннями іннервації м'язів мовленнєвого апарату внаслідок органічного ураження центрального відділу мовленнєво-рухового аналізатора. Провідне порушення при дизартрії – тяжкий розлад різних сторін вимови. Крім порушень вимови, спостерігаються розлади мовленнєвого дихання, темпу й ритму, голосової функції, що зумовлюють нерозбірливість мовлення дитини. Інші структурні компоненти мовлення (розуміння мовлення, словник тощо) можуть відставати в розвитку або бути збереженими [5, 67 – 82].

Причини дизартрії діляться на 3 групи: а) першу групу складають причини пренатального характеру; б) друга група – причини натального

характеру; в) третя група причин дизартрії – це причини раннього постнатального характеру.

У дітей з дизартрією порушено зосередження і довільний вибір інформації, що позначається на наступних стадіях пізнання, запам'ятовування, осмислення. Виснаженість уваги можна спостерігати в труднощах перемикання з одного завдання на інше, зниженій інтелектуальній роботі, «трафаретних» способах вирішення пізнавальних завдань.

Дітям з дизартрією характерні видимі збої в системі спілкування: дитина намагається використовувати пропозиції різної складності, але мовлення не зрозуміле оточуючим через пропуск або перестановки структурних компонентів. Спотворення звуків і загальна змазаність мовлення значно впливають на виразність мовлення.

Основні симптоми дизартрії – порушення звуковимови і просодичного боку мовлення, які визначені характером і ступенем вираженості проявів розладів: артикуляційних, дихальних і голосових. При дизартрії відзначається несформованість всіх ланок складного механізму фонаційного оформлення висловлювання, в результаті чого спостерігаються голосові, просодичні, темпоритмічні і артикуляційно-фонетичні дефекти. Подібні порушення можуть бути причиною семантичних порушень і труднощів у комунікації [7].

Характерні мовленнєві порушення дошкільнят з дизартрією:

- 1) *артикуляційної моторики;*
- 2) *звуковимови;*
- 3) *мовного дихання;*
- 4) *голосу і просодичні розлади.*

Зміст корекційної роботи зі старшими дошкільнятами повинен базуватися на підставі логопедичного висновку. При визначенні змісту корекційної роботи слід враховувати індивідуальні особливості дітей [2].

Були визначені наступні напрямки корекційної логопедичної роботи:

1. Розвиток моторики мовленнєвого апарату;
2. Формування правильної звуковимови;
3. Розвиток інтонаційної сторони мовлення;
4. Розвиток фонематичного слуху і фонематичного сприйняття;
5. Розвиток лексико-граматичної сторони мовлення.

Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дітей з дизартрією відповідає наступним принципам корекційної педагогіки:

1. *Принцип розвитку:* передбачає аналіз процесу виникнення дефекту. На основі даного принципу розробляються науково обґрунтовані шляхи корекційного впливу і можливості попередження мовленнєвих порушень.

2. *Принцип системного підходу:* передбачає системну будову і системну взаємодію різних компонентів мовлення: звукової сторони, фонематичних процесів, лексико-граматичного ладу.

3. *Принцип взаємозв'язку мови з іншими сторонами психічного розвитку:* передбачає, що мовленнєва діяльність дітей формується і функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма психічними процесами.

4. *Принцип діяльнісного підходу*: для кожного етапу розвитку дитини характерно переважання певних видів діяльності – предметно-практичної діяльності, ігрової, навчальної. Плануючи корекційну роботу, логопед повинен враховувати, яка діяльність є провідною в даний віковий період.

Отже, огляд наукової літератури показав, що проблема корекції порушень мовлення у дітей з дизартрією є досить актуальною в сучасному світі.

Мовлення дітей з дизартрією розвивається зі специфічними особливостями: є порушення фонетики, внаслідок несформованості всіх ланок складного механізму фонаційного оформлення висловлювання. Недостатньо розвиненими виявляються фонематичні процеси і лексико-граматичний лад мовлення, так як первинно порушені звуковимова і просодика. На тлі цього у дошкільнят з дизартрією є ряд психолого-педагогічних особливостей: порушення уваги, пам'яті, мислення, сприйняття, інтелектуальної діяльності, емоційно-вольової сфери.

Було визначено зміст логопедичної роботи з корекції порушень мовлення дітей старшого дошкільного віку, враховуючи індивідуальні та особистісні особливості кожної дитини.

Література

1. Азаренкова Н. І. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти. зб. наук. пр. / за заг. ред. Бойчука Ю.Д. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. – 376 с.*
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Сак Т. В., Марчук Т. Ф., Прохоренко Л. І. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посібн. у 9-ти книгах, кн. 9 «Дитина із порушенням мовленнєвого розвитку». За заг. ред. Колупаєвої А. А. К.: ТОВ ВПЦ Літопис-XX. 2010. (Серія «Інклюзивна освіта»). 36 с.
3. Методичні рекомендації до виконання та захисту магістерської кваліфікаційної роботи для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 «Спеціальна освіта». Укл. В. Коваленко, Н. Голуб, О. Казачінер, Н. Сінопальнікова, О. Міщенко, А. Галій. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2022. 62 с.
4. Мірошніченко О.М, Бойчук Ю.Д., Дрожик Л.В. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у роботі з розвитку мовлення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями. *«Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти»*, (20 жовтня 2022 р.) / за загальною редакцією проф. Бойчука Ю.Д.–Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 124–129.
5. Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. К.: Редакції загальнопед. газет. 2012. 128 с. С. 67 – 82.
6. Чередніченко Л. А. Рання логопедична корекція: навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, каф. спец. та інклюз. освіти; уклад. Л. А. Чередніченко. – Умань : Візаві, 2020 – 150 с.
7. Шеремет М. К. Логопедія. Підр., 2-ге вид., переробл. та доп. К.: Видавн. дім Слово. 2010. 672 с.

Зюзін Ю. В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Мога М. Д.

доктор педагогічних наук, професор

Дніпровський національний університет

ПРИНЦИПИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Резюмуючи аналіз досліджень можливостей фізичного виховання в становленні та корекції мовленнєвого розвитку дітей, слід відокремити ті основні принципи, на яких можна будувати ефективну комплексну методику корекції його порушень.

1. Принцип комплексності. Безумовно, є ведучим принципом в корекційній педагогіці. Останні десятиліття досліджень в галузі спеціальної педагогіки (Бондар В. І., Синьов В. М., Засенко В. В., Дьячкова О. І., Єременка О. І., Миронова С. П., Сермєєв Б. В., Тарасун Т. Т., Хохліна О. П., Шевцов А. Г., Шеремет М. К. та ін.) довели, що найбільшого корекційного ефекту можна досягти тільки використовуючи комплексний підхід до психофізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами тобто будуючи роботу комплексно. Це передбачає формування експертної групи (команди) фахівців з різних суміжних спеціальностей: інструктора з фізичної культури, методиста ЛФК, масажиста, ерготерапевта, інструктора з плавання, психолога, логопеда, дефектолога, вихователя, соціального працівника, арттерапевта, невропатолога, ортопеда, психотерапевта, музичного керівника, хореографа тощо.

В нашому випадку основу цього комплексного підходу складають фізичний розвиток дитини та її мовленнєвий розвиток. Це – та умовна дуальна пара, навколо якої мають будуватися інші підсилюючи комплексні корекційні впливи.

2. Принцип примату моторики. Цей чудовий феномен було відкрито М. Р. Могендовичем і І. Б. Тьомкіним, які довели в своїх дослідженнях першочергову роль саме моторного аналізатора в оркестрі усіх інших аналізаторних систем людини. Моторний аналізатор є домінуючим і вельми потужно впливає на інші сенсорні системи, зокрема вісцеральні (внутрішні).

Підтверджує пріоритетність моторного розвитку і відомий американський педагог-реабілітолог Глен Доман, який вважав, що перші три рівня побудови вищої нервової діяльності формуються завдяки рухам, зокрема повзанню перехресним способом. Саме злагоджені координаційні крос-латеральні рухи верхніми та нижніми кінцівками формують основу міжпівкульних нейронних стосунків у вигляді відповідних нейронних шляхів. Таким чином формується повноцінний нейронний субстрат кори головного мозку, який і буде в подальшому генерувати вищі психічні прояви дитини і дорослої людини.

Розділяє цю позицію засновник методу заміщуючого онтогенезу А. В. Семенович, яка представила концептуальну позицію таким чином: розвиток головного мозку йде у напрямку від потиличних відділів кори до лобних, починаючи з правої півкулі головного мозку і поступово переходячи в ліву півкулю. Важливо, що саме права півкуля відповідає за «сому» дитини, тобто за її тілесність, моторну сферу, фізичний розвиток. Відповідно, ліва півкуля головного мозку опікується психічною сферою дитини, відповідає за її психічний розвиток, включаючи мовленнєвий розвиток. Ми бачимо, що і в цій

нейрон-психологічній концепції права півкуля передує лівій, моторна сфера передує сфері психічній. Саме ці феномени й підтверджують примат моторики в психофізичному розвитку дитини [6].

3. Принцип сомо-нейро-психологічної триєдності [6, 7] Наведені вище концептуальні положення з примату моторики в психофізичному розвитку дитини дозволяють сформулювати логічну триаду: сомо – нейро – психо. З цієї триади випливає те, що первинною є спочатку спонтанна, а потім все більш цілеспрямована рухова активність дитини, завдяки якій формуються насамперед спінальні а потім і церебральні (підкоркові та коркові) нейронні субстанції. І чим досконалішою буде у дитини рухова активність – тим більш досконалою буде та нейронна міжпівкульна мережа, яка відповідає за ці рухи. Таким чином формується нейронний каркас мозкової діяльності дитини. Саме рухова активність будує цей каркас, робить його міцним та ефективно діючим. Ця спочатку проста, а потім все більш складна нейронна конституція мозку починає генерувати різні психічні прояви, починаючи з простих, формуючи тим самим поступово психічну сферу дитини.

4. Принцип генерування збудження. Розкриття цього принципу веде до подальшого розвитку двох попередньо сформульованих принципів. Загальновідомо, що всі три центри мовлення в корі головного мозку знаходяться в безпосередній близькості до пре центральної звивини, в якій знаходяться центри регулювання моторної сфери дитини. Вже тільки ця анатомічна особливість інтегрування цих двох потужних центрів, моторного і мовленнєвого, наводить на думку про тісний їхній взаємовплив. Але варіанти взаємовпливів існують різні. Наприклад, говорячи про м'язову систему, слід назвати провідний механізм регуляції м'язів-антагоністів – реципрокний. Його суть полягає в тому, що коли м'язи-згиначі напружуються, протилежні їм м'язи-розгиначі обов'язково розслаблюються і навпаки. Генерація збудження в корі головного мозку носить резонансний характер [3].

5. Принцип гармонізації міжпівкульних взаємовпливів. Він базується на дослідженнях в галузі психосоматики, в яких було доведено, що майже всі психотерапевтичні методики, відомі на сьогодні в світі, базуються на єдиному головному феномені – гармонізації діяльності лівої та правої півкуль головного мозку. За цією концепцією більшість психосоматичних розладів і захворювань відбувається з причини негармонійних взаємовідносин півкуль головного мозку, коли одна з півкуль явно домінує над іншою. Частіше за все таке домінування в генерації нервової діяльності відбувається у лівій півкулі, що зумовлено особливостями сучасного життя з великим потоком інформації, інтелектуальними перевантаженнями дітей, починаючи з раннього віку, стресовими ситуаціями. При цьому права півкуля знаходиться в стані пригніченості, зниження функціонування, пасивному стані. Головна мета психотерапевта або психолога розкрити великий потенціал правої півкулі, повернути людину в комфортний стан «правопівкульності», який характерний для щасливої дитини. Ми вбачаємо великий ресурс цього принципу в корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання.

6. Онтогенетичний принцип. Є одним із основоположних принципів корекційної педагогіки та прикладної психології. Як відомо із біогенетичного закону Геккеля – Мюллера, онтогенезис повторює філогенезис. В науці вже давно відомий тісний взаємозв'язок процесів фізіологічних та психологічних (Анохин П. К., Бернштейн М. А., Бехтерев В. М., Сеченов І. М., Павлов І. П., Ухтомський А. А. та ін.). В процесі еволюції тваринного світу відбиралися найбільш вдалі фізіологічні механізми виживання людини, які доповнювалися відповідним станом психічної сфери. Особливо слід зупинитися на атракторних структурах несвідомого – тих древніх шляхах-руслах, за якими протягом тисячоліть відбувалась енергетична побудова вищої нервової діяльності. Один із законів енергії виголошує, що енергія завжди скоріше переміщується по тих шляхах, за якими вона текла раніше, тобто, як дощова вода, знаходить свої старі, вже второвані русла. Велика вірогідність того, що ці атракторні русла формувались у людини паралельно еволюціонуванню фізіологічних механізмів управління центральною нервовою системою. Як бачимо, еволюційний процес наклав свій відбиток не тільки на моторну, але й на психічну сферу людини. Еволюційні механізми розвитку та формування психічної сфери дитини можна використовувати для підвищення ефективності корекції зокрема її мовленнєвого розвитку [1, 2].

7. Принцип зустрічних координацій (координаційних трансформацій). Цей принцип ілюструє дуже цікавий феномен, який присутній в процесі побудови звуків мовлення дитини. Загальновідомо, що моторною складовою мовлення в корі головного мозку керує центр Брока – саме він регулює усі координаційні відносини артикуляційного апарату в процесі мовлення. Він диригує скороченням, розслабленням і нормотонічним станом багатьох невеличких м'язів мимічної та артикуляційної мускулатури. Умовно ми назвемо його внутрішньою координацією. Така назва не випадкова, бо керування артикуляційним апаратом в цьому випадку відбувається завдяки внутрішньому образу букви, та й саму координацію м'язів артикуляційного апарату по відношенню до загального м'язового корсету тіла також можна вважати внутрішньою.

З іншого боку, на цю саму артикуляційну координацію впливає стан як близько розташованої мускулатури голови, шії, плечового поясу, верхніх кінцівок та верхньої частини тулуба, так і загального м'язового корсета всього тіла дитини. Відштовхуючись від теоретичних та практичних розробок Томаса Майєрса [4] стає зрозумілим, що завдяки унікальній фасціальній мережі тіла людини (дитини) кожна м'язова ланка тіла має механічний зв'язок з будь-якою іншою ланкою тіла, навіть віддалено розташованою. Виходячи з цього припущення, можна вважати, що навіть м'язові проблеми у дистальних відділах нижніх кінцівок можуть в тому або іншому ступені негативно впливати на процес утворення звуків мовлення. Цей вплив ми умовно назвали зовнішньою координацією. Таким чином спостерігається зустрічний рух двох нейро-м'язових координацій: внутрішньої та зовнішньої, які трансформуються в нове координаційне утворення, що містить у собі як елементи внутрішньої

координації, так і паттерни зовнішньої координації, але при цьому нейронна мережа працює вже на новому координаційному рівні.

Література

1. Анохин П. К. Избранные труды. Кибернетика функциональных систем. Москва : Медицина, 1998. 397 с.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движения и активность. Москва : Наука, 1990. 495 с.
3. Єфименко М. М. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : Дис. ... докт. пед. наук. Спеціальність 13.00.03. «Корекційна педагогіка». Київ. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2014. 441 с.
4. Майерс Томас В. Анатомические поездки: пер. с англ. Санкт-Петербург : Меридиан-С, 2012. 320 с.
5. Могендович М. Р., Темкин И. Б. Физиологические основы лечебной физической культуры. М-во здравоохранения Удм. АССР. Ижевск : Удмуртия, 1975. 199 с.
6. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
7. Цветкова Л. С., Семенович А. В., Котлягина С.Н., Гришина Е.Г. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Учебное пособие. Под ред. Л. С. Цветковой. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 272 с.

Кандаурова Е. В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н. М.

Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ ЗІ СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовлення за своєю суттю є найважливішим засобом передачі соціального досвіду від дорослих до дітей. Останнім часом постійно зростає кількість дітей з порушеннями мовлення, що обумовлені недостатністю уваги до її формування з боку батьків та педагогів, відсутністю активної систематичної позитивної мовленнєвої комунікації між батьками та дітьми. Тому, питання логопедичної роботи зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого дошкільного віку стає досить актуальним в сучасних реаліях.

Мовлення – специфічна людська здатність, розвиток якої найбільш інтенсивно відбувається в ранньому та молодшому дошкільному віці та істотно впливає на весь подальший процес психічного розвитку. Мовлення відіграє виняткову роль у психічному розвитку дитини. Саме цим визначається особлива значимість своєчасного мовленнєвого розвитку молодшого дошкільника.

Розвиток мовлення, як універсального засобу спілкування та необхідної умова багатьох видів людської діяльності, здавна привертає увагу представників різних наук (психологів, педагогів). Знання умов та факторів, що сприяють розвитку мовлення на різних етапах онтогенезу, виявлення сил, що стимулюють або затримують його розвиток у дітей, є певним ключем до

організації цілеспрямованих педагогічних впливів на даний процес, вважає Л. Тур [5].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці склалася система поглядів, відповідно до якої виникнення та розвиток мовлення у дітей відбувається у процесі їх спілкування з оточуючими людьми. При цьому дитина не пасивно приймає мовленнєві моделі дорослих, а досить активно долучається до даного процесу. Розвиток форм та функцій мовлення визначається тими новими завданнями, які постають перед дитиною в процесі спілкування з дорослим та під час розвитку її власної діяльності. Зміст спілкування на кожному етапі розвитку визначається типом провідної діяльності, а його засоби – мовленнєвими функціями. Генезис мовленнєвих функцій створює необхідність й у оволодінні новими формами, новими мовними засобами. Тому у кожному віці оволодіння системою мовних засобів має розглядатися з погляду тих функцій, які вони обслуговують. З іншого боку, як зазначає Т. Піроженко, розвиток мовленнєвих функцій зумовлює перехід від одного виду діяльності до іншого [2].

Так, розвиток мовленнєвого апарату дитини молодшого дошкільного віку відбувається у процесі комунікації з дорослим і багато в чому залежить від якості, глибини, ефективності мовленнєвої практики, адекватності та позитивності мовленнєвого середовища, від логіки, змісту навчання та виховання дитини. Мовлення не є вродженою здатністю, а формується під час онтогенезу паралельно з фізичним та психічним розвитком дитини та слугує показником її загального розвитку.

Наявність шкідливих передумов, недостатнє повноцінне спілкування дітей раннього та молодшого дошкільного віку з дорослими призводить до мовленнєвих розладів, які потребують логопедичного впливу.

Логопедична робота зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого дошкільного віку – це досить тривалий та трудомісткий процес. Він включає численні напрями та різноманітні її види: корекційні, виховні, навчальні, розвиваючі. При реалізації логопедичної роботи зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого дошкільного віку використовуються наступні прийоми: демонстрація та перегляд предмету; здійснення дій із предметом; повторення за дітьми слів, фраз, речень; опосередкована комунікація через гру; багаторазове промовляння словесного матеріалу; коментування власних дій тощо [3, с. 12].

Власне логопедична робота зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого дошкільного віку може проходити в ігровій формі, але мати певну структуру: вступно-мотиваційну частину; ігри для формування лексичного запасу та фразового мовлення; пальчикова гімнастика; вправи для формування зорового та слухового сприйняття; артикуляційна гімнастика; дихальна гімнастика та ін. Наприклад, шумові інструменти та хороводні ігри стимулюють бажання дитини рухатися, підспівувати. Логопед часто надає дітям можливість рухатися під різноманітну музику, самотійно отримувати звуки з різних предметів. Величезну користь дітям приносять зустрічі у музичній залі. Ігри та вправи з рухами, рухами кистей та пальців рук

(пальчикова гімнастика, логоритміка) стимулюють процес мовленнєвого розвитку дитини, сприяють розвитку рухового центру мозку, що відповідає, у тому числі і за розвиток дрібної моторики рук. Чим більше дрібних та складних рухів пальцями виконує дитина, тим більше ділянок мозку задіяні в роботі. Пальчикові ігри рекомендується застосовувати у роботі з дітьми у всіх вікових групах [4].

Для стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого дошкільного віку досить ефективним методом є піскотерапія – це гра з піском як спосіб розвитку дитини. Пісочна терапія дуже близька для дітей, адже з дитинства вони сидять у пісочниці, і перші слова, перші міжособистісні зв'язки та спілкування у них відбувалися саме там. Ігри з піском допомагають дітям молодшого дошкільного віку відчувати себе захищеними, розвивають дрібну моторику рук, знімають м'язову напруженість. Застосування даного методу доцільно у роботі саме з дітьми молодшого дошкільного віку, оскільки ігри з піском створюють дуже сприятливі умови для формування цілеспрямованого зв'язного мовленнєвого висловлювання та власне оздоровлення організму загалом.

Досить ефективними є практичні методи організації дітей молодшого дошкільного віку. Ігровий прийом передбачає використання різноманітних компонентів ігрової діяльності у поєднанні з іншими прийомами: питаннями, вказівками, поясненнями, показом тощо. Ігри дітей молодшого дошкільного віку з предметами, наприклад, гра в телефон, коли дитина, використовуючи іграшковий апарат, може дзвонити мамі, татові, бабусі, казковим персонажам. Так, гра в телефон стимулює мовленнєвий розвиток дитини, формує впевненість у собі, підвищує комунікативну компетентність. Настільно-друковані ігри: «Великий – маленький», «Чий будиночок?», «Дитина тварин» та інші дозволяють засвоювати лексико-граматичні компоненти рідної мови, активізують розумову та мовленнєву діяльність дітей, зазначає І. Марченко [1].

У процесі логопедичної роботи зі стимуляції мовленнєвої активності увага дітей молодшого дошкільного віку прикута до звуку голосу логопеда, певним чином заохочується їхня активність, викликана повторенням звуків, наприклад, за допомогою ігрової вправи «Хто покликав?». Дана вправа спрямована на те, щоб навчити дітей молодшого дошкільного віку чітко вимовляти звук [у] (лише на одному видиху), спонукаючи їх вимовляти (шляхом наслідування логопеду) звуки з різною гучністю, з різним акцентом. При цьому діти молодшого дошкільного віку розвивають свою слухову увагу, активізують слова у своєму мовленні.

Безпосередньо у процесі спільної діяльності з логопедом у дитини молодшого дошкільного віку розширюються можливості використання власних вербальних засобів. Діалог дитини молодшого дошкільного віку з педагогом-логопедом ініціюється самим логопедом та вдосконалюється різними типами питань, різною структурою речень, нестандартними акцентами в мовленні.

Отже, спираючись на наукові дослідження фахівців в галузі логопедії та певним чином виходячи з власного досвіду, ми дійшли висновку, що зазначені

ігрові прийоми є потужним засобом стимуляції мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку, сприяє: активізації, поповненню словникового запасу у дітей молодшого дошкільного віку; розвитку розумових процесів; вираженню емоцій дітей за допомогою мовлення; поліпшенню дрібної моторики; розвитку рухливості органів артикуляції та дихання.

Література

1. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення. Навчальний посібник. К., 2015. С. 33-35.
2. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
3. Рібцун Ю. В. Дитина із порушенням мовленнєвого розвитку. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у 9 кн. К. : ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ». 2010. Книга 9. 36 с.
4. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. К. : Освіта України, 2011. 292 с.
5. Тур Л. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників. Х.: ВГ «Основа», 2016. С. 41-44.

Кизько Ю.В.

здобувач вищої освіти спеціальності

016 Спеціальна освіта)

студентка магістратури

заочної форми навчання

Науковий керівник: Шульженко Д.І.

доктор психологічних наук, професор

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ МОДИФІКАЦІЇ ПІДРУЧНИКІВ ТА ПОСІБНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Підручник залишається основним і універсальним навчальним засобом у шкільній освіті впродовж кількох століть, інструментом, за допомогою якого відбувається навчання і виховання наступного покоління, він є втіленням освітніх ідей, експериментальним майданчиком їхнього випробування. Процес підручникотворення об'єктивно складний і конфліктний, він викazuje існуючі проблеми, які можуть загострюватися через зіткнення економічних, політичних, національних, соціальних інтересів.

Масштабні суспільні зміни, перехід від індустріального суспільства до інформаційного породжує зміну усіх культурних надбудов. Тож ми живемо на зламі освітніх парадигм, коли глибокій трансформації піддається сутність освіти, її роль, цілі, принципи, методи, технології, організаційні структури.

В індустріальному суспільстві освіта була спрямована на статичні процеси збереження і відтворення культури, досвіду, знань попередніх поколінь. В інформаційному суспільстві статичні знання не мають власної

вартості, вони цінні тільки за умови їхнього творчого застосування, бо інформація швидко з'являється, застаріває і замінюється іншою.

Якщо раніше перед освітою ставилося завдання сформувати людину з певними якостями, що відповідали потребам суспільства, робітника, який мав набір стандартних знань, умінь і навичок, необхідних йому протягом майже усього життя, то тепер світ потребує іншого. Людина нової генерації повинна вміти адаптуватись до змін, які відбуваються дедалі з більшою швидкістю, прагнути до навчання, розвитку, вдосконалення протягом усього життя. А завдання освіти майбутнього полягає в тому, щоб формувати таку людину.

Постають питання, чи змінилася ситуація з підручниками у зв'язку з розбудовою Нової української школи, чи є об'єктивні причини для критики та незадоволення підручників, створених від 2017 року. Щоб відповісти на них, необхідно дослідити підручники щодо основного питання – дотримання принципу дитиноцентризму, яке включає в себе питання, визначені критикою експертів і користувачів: складність, важкість, цікавий виклад, відповідність віковим і психологічним особливостям учнів та учениць.

Таким чином, актуальність обраної теми магістерської роботи зумовлена тим, що є сумніви щодо дотримання принципу дитиноцентризму у новостворених підручниках, які ґрунтуються на критичних зауваженнях до них. Тож є потреба в аналізі підручників, щодо дотримання принципу дитиноцентризму, декларованого у стратегічних документах модернізації освіти під назвою «Нова українська школа». Такий аналіз дозволить оцінити реальну ситуацію та розробити конкретні рекомендації щодо її покращення.

У документах Нової української школи виголошено, що традиційні підручники, перевантажені інформацією, термінами, будуть замінені новими, розвивальними, цікавими, компетентнісними, що відповідають можливостям учнів. Іншими словами, традиційні знаннево-репродуктивні підручники будуть замінені інноваційними розвивальними.

З розбудовою Нової української школи ситуація у підручникотворенні змінилася, від авторів вимагають «переорієнтацію на результат освіти в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для вирішення конкретних проблем» [3, с. 2]; виконання підручником мотиваційної, інформаційної, діяльнісної, розвивальної, виховної, коригуючої, управлінської та дослідницької функцій; спрямування на задоволення потреб користувачів: «для учнів бути цікавою й ефективною навчальною книгою; для вчителів стати основою розгортання освітнього процесу, побудови власної методичної системи; для батьків бути зрозумілим порадиником у наданні допомоги своїм дітям у навчанні» [3, с. 2].

Рекомендують сприяти «розвитку пізнавальної самостійності, ключових і предметних компетентностей, критичного мислення» [3, с. 3]; «посилити в підручнику його розвивальний вплив на особистість... в таких напрямках: розвиток психічних процесів (уміння слухати, бачити, відчувати), формування загальнонавчальних умінь і навичок (планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, міркувати, перевіряти

роботу тощо), розвиток творчих здібностей (здатність в умовах повної самостійності створювати елементи новизни)» [3, с. 3].

Звертають увагу «на те, що компонування матеріалів у підручнику з урахуванням їх спрямованості на розвиток критичності мислення – уміння аналізувати інформацію, оцінювати власні думки і думки інших, формулювати самостійні судження, логічні умовиводи, проводити рефлексію, самооцінку – осучаснить функції підручника, посилить його потенціал щодо формування ключових компетентностей в учнів» [3, с. 4].

Зауважують що «важливо добирати та структурувати його зміст з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних якостей кожного учня, що в свою чергу стимулюватиме розвиток мотиваційної сфери школяра, впливатиме на формування системи особистісних «сенсів» щодо власного зростання» [3, с. 4].

Наголошують на тому, що підручник «повинен сприяти формуванню системи цінностей, розвитку толерантності, співчуття, справедливості, чесності тощо. Українознавчий компонент навчальної книги необхідно спрямувати на виховання любові до рідного краю та свого народу, пошани до наших історичних діячів та зацікавленості й підтримки народних традицій» [3, с. 5].

Підсумовують, що створення «підручників нового покоління – одне із пріоритетних завдань реформування загальної середньої освіти. Створення освітнього середовища, зорієнтованого на формування компетентностей, потребує принципової перебудови структури і змісту навчальної книги, наповнення її відповідними засобами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнісну, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів» [3, с. 10].

Звичайно, що інноваційний підручник, який є основою діалогу всіх учасників і учасниць навчально-виховного процесу, повинен бути зрозумілим і цікавим, саме цю якість у першу чергу рекламують видавці, виходячи з інтересів своєї цільової аудиторії.

Доступність – необхідна умова для того, щоб підручник міг реалізувати всі свої функції, щоб потенціал, який він містить, міг реалізуватися, щоб учні та учениці могли його опанувати самостійно. Це схоже на умову отримання поживних речовин з їжі: якщо організм не може засвоїти певного продукту, він не дістане з нього жодної необхідної йому речовини, хоч вони у тому продукті будуть у достатній кількості. Отже, якщо підручник не зрозумілий, то усі його інші якості не матимуть значення для учнівства. Тому ми вважаємо, що розуміння тексту є основною вимогою до дитиноцентричного підручника.

Українська дослідниця проблем аутизму у дітей Діна Шульженко[5], виявила особливі аутистичні риси пізнавальної діяльності учнів такої нозології в аспекті труднощів, що виникають у них під час уроків як спеціальної так і інклюзивної школи, а саме: не бажання працювати в колективі, низька мотивація до навчання, панічні атаки та виникнення невротичного стану, байдужість до підручників та посібників, слабкість регуляторних процесів та відсутність самоконтролю, індиферентність до режиму уроків, патологічна

тенденція все руйнувати, гучне мовлення, вокалізації, крики, плач, підвищена увага до сторонніх речей, бігання, метушня, стереотипна поведінка, тощо.

За нашими спостереженнями учні з аутизмом схильні до усамітнення, переживань, власних авторських дій і стереотипних операцій. Виходячи з цих питань, у нашому дослідженні стоїть одним із завдань здійснювати системну психолого-педагогічну корекцію те тільки означених вище симптомів аутизму, а формування інтересу дитини з аутизмом працювати з навчальним матеріалом. Практика роботи нашої школи, опитування вчителів та персоналу показали можливості психологічного позитивного впливу підручників та посібників до залучення учнів такої нозології в навчальний процес. У нашому дослідженні такий результат ми досягли за рахунок формування інших процесів та змін методик освітньої та виховної взаємодії на основі принципів спеціальної дидактики та корекційного виховання для навчання учнів з аутизмом у спеціальній школі для дітей із інтелектуальними порушеннями. Поряд з цим завданням ми поставили ще одне дослідницьке завдання, виконуючи його з позицій дитиноцентризму, а саме: розробити модель компоненту змісту освіти-підручників, робочих зошитів, карток для комунікації, карток- піктограм для невербальних учнів з аутизмом, модифікувати зміст підручників для учнів з порушенням інтелекту для дітей з аутистичними розладами.

У результаті нашого магістерського дослідження, ми розробили та впровадили наступні принципи та умови модифікації навчальних матеріалів для дітей з аутистичним спектром порушень.

1. Врахувати особливості сприймання дітьми з аутизмом.
2. Визначити мотивацію молодших учнів з аутизмом до роботи із підручником.
3. Забезпечити синхронне, разом з іншими учнями класу опрацювання підручника та інших матеріалів в одному темпі і ритмі.
4. Розробити до усіх видів і форм роботи з підручником або робочим зошитом додаткові матеріали, інтегрувати їх у контент, індивідуально для кожної дитини з аутизмом.
5. Систематично проводити моніторинг результатів самостійної роботи учня з аутизмом.
6. Створити у спеціальній школі для дітей із інтелектуальними порушеннями робочу групу вчителів для створення інноваційного контенту підручника для учнів з аутизмом.
7. Визначити критерії ефективності та результативності (зацікавленість, інтерес, захоплення, задоволення, засвоєння текстів і завдань, вправність, посидючість, сталість, успіх) роботи учнів з аутизмом із підручником та іншими матеріалами.
8. Створення книги про життя дитини на методології на прийомах світових матеріалів про дітей з аутизмом.
9. Забезпечити наступність між педагогами та батьками, щодо концепцій змісту і роботи з підручником в електронному варіанті.
10. Створити методичні рекомендації до компоненту змісту освіти учнів з аутизмом згідно навчальної програми для спеціальних шкіл.

11. Дослідити можливості формування у учнів з аутизмом любові до навчальної книги та інших інтеграційних матеріалів успішного спільного навчання з дітьми інших нозологій.

Література

1. Буринська Н. М. Створення українського підручника нового покоління / Н. М. Буринська // Освіта України. – 2002. – 25 січня. – С. 6. До проблеми оцінювання.
2. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / А. Н. Гірняк. – Тернопіль : Ін-т ЕСО, 2004. – 68 с.
3. Методичні рекомендації потенційним авторам щодо підготовки підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти: додаток до листа МОН [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://slobidske-ruo.edu.kh.ua/Files/downloadcenter/1%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%20%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%9F%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf> (дата звернення: 06.04.2019). – Назва з екрана.
4. Освітня політика. Портал громадських експертів. Від авторів до учнів шлях шкільного підручника. [Електронний ресурс].-- Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/component/content/article/11-podiji/1326-problemi-ukrajinskogo-pidruchnikotvorennya-ta-shlyakhi-jikh-nogo-virishennya> (дата звернення: 23.05.2019). – Назва з екрана
5. Шульженко Д.І. «Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом» / монографія / Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. – 444 с.

Киркевич Т. О.,

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Гайволя Н. П.,

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

КОРЕКЦІЯ ДИСГРАФІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна вітчизняна система освіти орієнтована на формування в учнів початкових класів базових компетенцій, що дозволяють успішно оволодівати навчальною діяльністю. Однією з таких компетенцій є письмо. Нажаль не всі школярі опановують письмовим мовленням без проблем. У деяких виникає порушення письма, так звана дисграфія.

Дисграфія – це певною мірою часткове порушення процесу письма, яке пов'язане з несформованістю психічних функцій, пов'язаних з виконанням і контролем письмової мови. Дисграфія проявляється у вигляді типових, стійких помилок, які повторюються на письмі, які не зникають самі по собі без певного спрямованого навчання. Недостатньо сформовані навички письма у молодших школярів призводять до труднощів у навчанні [3, с.104].

На сучасному етапі поняття письма, як виду мовленнєвої діяльності вимагає більш широкого підходу до опрацювання терміну «дисграфія», не

обмежуючись обсягами психофізіологічного (аналізаторного) та клінічного аспектів, які недостатньо враховують досить складну психологічну будову писемного мовлення.

Дисграфія, на сьогоднішньому етапі розглядається, як порушення, яке пов'язане із недорозвиненням мовної здібності. Для людини мовна здібність є частиною її мовленнєвої здібності, її внутрішнім психічним і психофізіологічним процесом, що забезпечує формування та сприймання мовлення; готовністю особи до використання мови у своїй діяльності.

Під терміном «мовна здібність» розуміють можливості і вміння індивіда оволодіти мовою та мовленням; а «мовну компетенцію» науковці визначають як рівень сформованості вмінь та навичок, ступінь оволодіння мовою та мовленням [2, с.6].

Дисграфія, як характерна несформованість мовної здібності та компетенції, з'являється у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) та у дітей із фонетикофонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ). З точки зору психології процес письма є складним психологічним актом. Письмове мовлення з самого початку пов'язане з усвідомленням і наміром, з вольовими функціями. Тобто дитина повинна в більшою мірою усвідомлювати процеси говоріння, вираження думок в словах.

Досягти поставленої мети для дитини з дисграфією є досить непростим завданням. Проте, це не означає, що дитина нездатна далі навчатися. Дуже важливо своєчасно виявити і з'ясувати причину мовленнєвих порушень у школяра, адже від цього і залежить який саме метод корекції потрібно застосувати. Тому вчителю початкових класів, який виявив що у здобувача освіти є мовленнєве порушення, потрібно своєчасно звернутися до вчителя-логопеда, який і визначить відповідний тип порушень і подальшу корекційну роботу.

Найбільш обґрунтованою з практичної точки зору є класифікація дисграфій, розроблена Р. Лалаєвою, в основу якої покладено операції процесу письма: артикуляторна форма; акустична форма; дисграфія на основі порушень мовного аналізу і синтезу; аграматична дисграфія; оптична дисграфія.

Здебільшого здобувачі освіти молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення і дисграфії, мають низький обсяг уваги, переключення уваги, короткочасної словесно-логічної пам'яті, низький рівень концентрації, дефіцитарність динамічного праксису, реципрокної і графомоторної координації було виявлено, що у школярів 9-10 років із дисграфією з відповідною віковою нормою мовленнєвого розвитку, мають місце труднощі концентрації та переключення уваги, низький обсяг пам'яті, труднощі вербально-логічного мислення [1, с.10].

Логопедичні заняття є провідною формою корекційно-розвивальної роботи дітей з порушеннями письма. Для корекції дисграфії у молодших школярів необхідно проведення з ними цілеспрямованої роботи протягом досить тривалого часу і обов'язково з використанням великої кількості ретельно підбраного однотипного мовного матеріалу. Тому їх правильна відповідність змісту уроку програмі з рідної мови, а також врахування основних труднощів, з

якими стикаються діти, особливостей їх мовленнєвого розвитку мають забезпечити якість засвоєння навчальних знань, умінь і навичок з рідної мови у школярів. У роботі над подоланням недоліків при дисграфії, слід брати до уваги активізацію функцій різних аналізаторів (мовно-слухового, мовно-рухового, зорового, тактильних відчуттів тощо).

На перших етапах у роботі з дисграфією, якщо у здобувачів освіти наявні порушення звукової сторони мовлення, то заздалегіть варто сформувати правильну звуковимову або корекцію графічних і звукових вад у комплексі. Робота на цьому етапі йде в основному усна: вправи на розвиток фонематичного сприйняття, звуковий аналіз слова, робота над кожним окремим звуком (буквою), яку дитина може замінювати чи плутати.

На другому етапі проводять роботу над диференціацією артикуляційної, слухової, дотикової (тактильної) та графічної відмінностей пари звуків (букв). Головна мета цього етапу полягає у попарному зіставленні звуків (букв), визначення їх відмінностей в артикуляції і слуховому сприйманні, тактильному відчутті, графічному зображенні тощо.

Значну частину вправ варто виконувати усно, тому що це дасть змогу здобувачу освіти навчитися аналізувати свою працю або працю товариша, виражати свої думки і робити висновки. На логопедичних заняттях молодші школярі мають розуміти, навіщо і для чого вони виконують те чи інше завдання; тому слід навчити їх самостійно визначати тему і мету навчальних занять.

На підсумковому етапі здобувачі освіти пригадують, чим вони займалися на занятті, які вправи виконували, з якою метою, які труднощі у них виникали під час заняття і чому. Додому молодшим школярам задають виконувати аналогічні завдання самостійно або за допомоги батьків, а під час наступного заняття варто провести взаємоперевірку домашніх завдань.

В процесі навчальної діяльності та в ході логопедичних занять роботу над формуванням фонематичного сприймання та розвитку уваги слід проводити за наступними етапами: формування довільної уваги та розвиток звукового аналізу слів; розвиток фонематичного сприймання (диференціація фонем, що мають схожі характеристики) та властивостей уваги.

Свідомість дитини контролює всі ці завдання, у міру розвитку навичок письма окремі операції і випадають з-під контролю свідомості, автоматизуються, об'єднуються і перетворюються в цілісний сенсомоторних навичок, що забезпечує складну мовно-мислительну діяльність – письмову мову.

Таким чином, аналіз причин виникнення функціональних мовленнєвих труднощів і підходів щодо класифікацій форм порушень писемного мовлення в здобувачів освіти молодшого шкільного віку дав змогу підсумувати, що формування писемного мовлення досить складний за змістом і структурою психофізіологічний процес, порушення якого негативно впливає на процес навчання.

Результативність корекційної роботи з усунення дисграфії у здобувачів освіти молодшого шкільного віку значною мірою залежить від своєчасного

виявлення мовленнєвих порушень; врахування основних напрямів корекційного впливу на виправлення розладів писемного мовлення відповідно до специфіки проявів; ефективної організації освітнього середовища та тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Література

1. Безруких М. М., Крещенко, О. Ю. Психофізіологічні механізми формування навички письма у дітей 6-7 та 9-10 років. *Нові дослідження*. 2013. Вип. 4. С. 4–19.
2. Глухов В. П. Основи психолінгвістики : навч. посіб. для студ. педун-тів. Київ : Либідь, 2005. 351 с.
3. Копрова Т. П. Проблеми дисграфії в психолого-педагогічній літературі. *Молодий учений*. 2014. № 3. С. 103–108.
4. Лурія А. Р. Письмо і мовлення: Нейролінгвістичні дослідження : навч. посіб. для студ. психол. фак. вищ. навч. закл. Київ : Академія, 2002. 352 с.

Клевцова Т.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Партола В.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКУВАТИСТЮ

Вивчення проблеми заїкування відбувається упродовж багатьох років. Значна увага на це мовленнєве порушення спостерігається і зараз з боку медиків, психологів, нейрофізіологів, логопедів, дефектологів. На заїкання страждають як дорослі, так і діти. Ця проблема також висвітлюється у міжнародному спеціальному журналі «Fluency Disorders» («Порушення плавності»). Величезний інтерес науковців до проблеми заїкання зумовлений її актуальністю — захворювання значно поширене, помітне оточенню, має соціальне значення та часто має рецидивний характер, важко піддається корекції. [2].

Згідно з даними ВООЗ від трьох до п'яти процентів у світі страждають від даного порушення. Заїкання визначається як порушення темпу, ритму і плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату (внаслідок підвищення тону м'язів). [1].

Заїкання відносять до складного порушення мовлення. На сьогодні механізм патології до цього часу не з'ясований. Частіше за все заїкання виникає в період формування мовлення в віці від двох до шести років. В цей час у дитини розвивається фразове мовлення, поповнюється словниковий запас, нервова система ще не повністю зміцнена в повному обсязі, а отже перевантажена. Зовні, заїкуватість виражена у переривчастості промови з розривом слів, складів, звуків. Український психіатр, психолог І.О. Сікорський відносив заїкання до дитячої хвороби. Деякі з дослідників вважають, що заїкання, яке почалося в ранньому дитинстві (фізіологічне) відрізняється від

органічного заїкання і піддається корекції легше, а також і зовсім може піти самостійно.

І.П. Павлов вважав, що при заїканні порушується баланс співвідношення процесів збудження і гальмування в корі головного мозку. Підвищене навантаження може призвести до виникнення дисбалансу між корою головного мозку та підкіркою головного мозку (відділи головного мозку між корою великих півкуль та довгастого мозку) і внаслідок цього виникає патологічний умовний рефлекс (неправильний рефлекс). Інші ж вважають, що прискорений темп мовлення при заїканні виникає як наслідок переваги збудження над гальмуванням в корі головного мозку.

Більшість вітчизняних вчених, розробляючи проблему заїкання, відносять його до неврозів, керуючись вченням І.П. Павлова про вищу нервову діяльність людини, і зокрема, про механізм неврозу. При цьому частина дослідників схильна розглядати заїкання як симптом неврозу (Ю. А. Флоренська, Ю. А. Поворинський та ін.), інша частина – як особливу форму загального неврозу (В. А. Гіляровський, Н. І. Жинкін, В. С. Кочергіна, М. С. Лебединський, С. С. Ляпідевський, А. І. Поварнін, І. П. Тяпугін, М. Є. Хватцев та ін.) [1].

Заїкання не обмежується тільки судомними спазмами м'язів які беруть участь в акті мовлення, але й спостерігаються психологічні особливості в емоційно-вольовій сфері та характері дитини.

Починаючи з молодшого дошкільного віку у дітей може спостерігатись порушення переважно у моторній сфері мовлення, коли ще немає судомної форми мовлення. Це так звана ітерація, коли у дитини спостерігається повторення слогів, слів, що потім може перейти в заїкання. Заїкання класифікують по виду, типу, формі, місцю розташування (локалізації) судом, ступені виразності. Характеризують два види заїкання: невротичний (функціональний) та неврозоподібний (органічний). Невротичний вид заїкання виникає у віці 2-6 років і не пов'язаний з генетикою, з внутрішньоутробним розвитком, або з ускладненням пологів. Особливістю цього виду заїкання є певні умови, з якими стикається дитина і починає заїкатися при виникненні стресової ситуації. Перші ознаки невротичної форми заїкання можна запідозрити якщо дитині потрібно більше часу, щоб вимовити фразу, вимовляє слова нерішуче роблячи паузи між словами, повторює окремі слова чи звуки частіше на початку слова. Заїкання настає після стресової ситуації, переляку. При цій формі перш за все треба нормалізувати психоемоційний стан. Негативно впливає на дитину її оточення, а саме сімейні конфлікти, двомовність, швидкий темп мовлення батьків. Неврозоподібний вид заїкання має генетичний характер і виникає у віці 3-4 років поступово, передусім з'являється через спадковість, або як наслідок ускладнень матері дитини під час вагітності. Для цього виду характерно відставання у загальному розвитку та частіше всього ці діти починають розмовляти з деяким запізненням. Ще виділяють змішаний вид, при якому проявлені два види судом одразу. Невротичний вид заїкання легше піддається корекції ніж неврозоподібний. По типу судом розрізняють: клонічні судоми, при яких відбувається повторення рухів м'язів з менш вираженою напругою; тонічні, при яких скорочуються

м'язи короткими або довгими поштовхами та змішані (де присутні як тонічні, так і клонічні судоми). При клонічному типу судом дитина повторює перші звуки в слові або слогу (цу-цу-цукор, с-с-самовар, р-р-рак тощо). Коли заїкання закріплюється, виникають тонічні судоми, для яких характерні паузи, зупинки в мовленні на початку та буває ще і всередині слова (з....ebra, маш...ина).

Для того, щоб ми з вами розмовляли, в нашому мовленні беруть участь артикуляційний, голосовий та дихальний відділи. Коли дитина починає заїкатися, судоми поширюються на ці відділи. А отже, виділяють місце розташування судом, які локалізуються в дихальному, голосовому, артикуляційному відділах. При артикуляційній формі, судоми зводять м'язи губ язика, м'якого піднебіння. При дихальній формі дитина починає різко вдихати або видихати повітря та виникає пауза в мовленні. При голосовій формі найчастіше судоми виникають коли дитина намагається вимовити голосний звук. При цьому голос або зникає, або дитина цей звук намагається тягнути.

За тяжкістю виявлення (ступені виразності), заїкуватість класифікують на три ступені : легку, середню та тяжку. (Хватцев М.Є. виділяв характеристику ступенів). При легкому ступені дитина знаходиться в збудженому стані та намагається швидко висловитися. При цьому вона не соромиться свого недоліку, в мовленні незначні запинки з'являються спонтанно у зв'язному мовленні. При середньому ступені дитина коли спокійна вона мало заїкається, але тільки починає нервуватися в неї з'являється сильне заїкання, запинки виникають у діалогічному мовленні, а можуть виникнути й під час монологічного мовлення. Ці запинки помітні. При тяжкому ступені дитина заїкається постійно та спостерігаються супутні рухи, словесні виверти. При цій формі дитина замінює слова та намагається розмовляти менше. Все більш науковців схиляються до думки, що діти які більш зосереджені на своєму недоліку менше піддаються лікуванню.

Заїкання відносять до складного мовленнєвого порушення, яке пов'язано з біологічними, соціальними та психологічними чинниками, а значить для його усунення треба застосовувати комплексний підхід. Під цим поняттям розуміють лікувально-педагогічний вплив на різні сторони психофізичного розвитку дитини, яка страждає на заїкання і для цього застосовують різні методи та засоби. В подоланні заїкуватості використовують традиційні й нетрадиційні методи корекції: логопедичні заняття, дихальні вправи, точковий масаж, медикаментозне лікування, комп'ютерну корекцію заїкання, фіто, арома, хромо, арт та інші види терапій.

Література

1. Літовченко О.В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.
2. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015.

Кобченко С. Р.

здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
«Олігофренопедагогіка»

Науковий керівник: Коваленко В. Є.

кандидат психологічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Згідно з даними ВООЗ, близько 20% дітей та підлітків у всьому світі страждають на психічні розлади, кількість яких постійно зростає. У структурі показників первинної інвалідності дітей переважають інтелектуальні порушення – 66,2% (18,7 на 10 000 дит. населення), психічні розлади внаслідок органічного ураження мозку – 16,7% (4,72 на 10 тис. дитячого населення), шизофренія, інші психози, становлять менше 1% (0,98 на 10 тис. дитячого населення) [7]. Ці порушення неухильно призводять до уповільнення мовленнєвого розвитку. У зв'язку з цим, використання засобів АДК в розвитку і навчанні дітей стимулює власні вербалізації дитини та надає інший канал соціальної взаємодії зі світом.

На сьогодні немає чітко сформульованого визначення інтелектуальним порушенням. Термін «інтелектуальне порушення» розуміють як стійке, виражене порушення пізнавальної діяльності внаслідок дифузного органічного ураження центральної нервової системи. Олігофренію як поняття, вперше ввів німецький лікар-психіатр Еміль Крепелін. Норвезький дослідник Стівен фон Течнер обґрунтовує поняття тотальної комунікації, зазначаючи, що будь який спосіб комунікації може бути використаним для вираження потреб та контактування з оточенням, залежно від функціональних можливостей користувача АДК (Тетчер, Мартинсен, 2014).

Класифікація American Speech-Language-Hearing Association щодо використання АДК передбачає цілий набір технологій та інструментів, серед яких комунікаційні дошки з малюнками, графічні піктограми, пристрої для генерації мовлення (ПГМ), жести та жестова мова, приписування пальцем тощо, які мають на меті допомогти дитині виразити думки, бажання і потреби, почуття й емоції.

Соціальна реабілітація таких дітей передбачає, зокрема, формування і розвиток у них навичок спілкування з однолітками та дорослими, оскільки спілкування для дитини є важливим джерелом самопізнання та пізнання світу, засобом засвоєння норм і правил соціальної взаємодії. Концепція альтернативної та допоміжної комунікації (Alternative and Augmentative Communication, AAC) використовується та розвивається у світі з 60-х років минулого століття, як окрема галузь міждисциплінарного знання активно формувалася з кінця 70-х років, а офіційною датою світового визнання цієї концепції є 1983 рік. У сучасних науково-методичних виданнях з корекційної педагогіки широко висвітлена тема удосконалення та використання загальноприйнятих корекційних методик направлених на розвиток мовлення дітей. Розуміння важливості комунікації штовхало науковців до пошуків нових шляхів допоміжних засобів комунікації для осіб із особливостями

психофізичного розвитку. Такі пошуки знайшли своє відображення у концепції альтернативної та допоміжної комунікації, яка у міжнародній термінології існує як *Alternative and Augmentative Communication* (AAC). Основною метою використання альтернативної комунікації є побудова функціонуючої системи комунікації (розвиток навички дитини самостійно сприймати нову інформацію та здатності висловлювати свої думки за допомогою символів).

Дослідження Ю. В. Галицької свідчать про ефективність засобів АК щодо підвищення мотивації до спілкування у дітей з інтелектуальними порушеннями. Важливим моментом, на якому наголошує науковець, є те, що завдяки використанню АК у дітей не формується викривлена звуковимова, а отже, корекційний вплив спрямовано не на коригування, а на формування.

Людина, яка відчуває труднощі в розумінні сигналів, які подають інші, імовірно, матиме труднощі в різних аспектах прагматики – вираження комунікативних намірів або розуміння контексту. Як зазначав Bruner (1975, 1983), дитина вивчає умовне значення слів, беручи участь у взаємодіях із значущими людьми. Діти засвоюють поняття спочатку на домовленнєвому, досимволічному рівні.

Американська дослідниця Phelps зазначає, що АДК включає в себе низку інструментів, технологій і технік втручання, які мають на меті стимулювати та поліпшувати комунікаційну компетентність осіб з утрудненими комунікативними потребами [5]. Українська вчена Т. О. Куценко відмічає, що жодна із систем альтернативної і додаткової комунікації не має на меті вилучити вербальне мовлення з ужитку. Понад те, розвиток мовленнєво-комунікативних навичок пришвидшується за рахунок використання АДК.

У світі розроблені методики з доведеною ефективністю, наприклад американські системи *Picture Exchange Communication Symbols* (PECS), *Picture Communication Symbols* (PCS), європейська ARASAAC та інші набори символів, які не є спрощеними, але вони організовані так, щоб подати інформацію доступно, від простого до складного, візуально. АДК дає можливість спілкуватися, навіть не вживаючи усного мовлення. Одним із поширених засобів АДК є символічні малюнки-піктограми на позначення окремих слів, понять. В Україні існують громадські ініціативи, які розробляють піктограми для освітнього процесу. Частина цих піктограм та матеріали з АДК є у вільному доступі. Про використання додаткової комунікації говорять, коли особа може розмовляти словесно, проте ця здатність обмежена з якихось причин. Додаткова комунікація застосовується також, коли дитина або дорослий активно користуються лише невеликою кількістю слів, тоді засоби АДК (жести, картинки, піктограми, пристрої) стануть у пригоді для доповнення мовлення. Якщо ж особа з якихось причин взагалі не користується вербальним мовленням, але може послуговуватися жестами, графічними символами, пристроями або додатками для комунікації, тоді говоримо про альтернативну комунікацію, яка заміщує словесне мовлення. Підхід, який описує комунікацію як спектр вербальних та невербальних засобів спілкування, називається тотальна комунікація.

Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені трьома основними групами:

Найпростіші засоби: предмети, жести, фотографічні та інші зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності особи, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами. Спеціалістами розроблені стандартизовані набори символів: Бліссимволіка (автор Чарльз Блісс, Канада), Леб-система (Райнхольд Леб, Німеччина) та інші.

Засоби комунікації з використанням простої техніки, засобів(селективні): що відтворюють мовні повідомлення, серед яких іграшки, що розмовляють, а також електронні записники, фотоальбоми, комунікатори і т. П. За їхньою допомогою, можна створювати та зберігати в пам'яті пристроїв голосові повідомлення і у такий спосіб створювати умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення.

Багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови та інші. Вони забезпечують значне розширення словникового запасу, дозволяють задавати тему розмови та одночасно об'єднувати декілька тем, роблять важливим спілкування на відстані, спрощують спілкування в групі та по телефону [2].

Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями альтернативній комунікації починається з розвитку в дитини здатності до розуміння природних жестів (згода і заперечення – кивок і похитування головою, вказівний жест, жест-вітання, прощання тощо). Наступний крок передбачає розвиток в дитини здатності до розуміння наслідувальних жестів («їсти», «мити руки», «одягатися» тощо). Після того, як дитина засвоїть декілька жестів (почне їх розуміти та використовувати), можна переходити до формування в неї умінь впізнавати об'єкти з найближчого оточення спочатку на фотографіях, потім – на картинках, а далі – на піктограмах. Коли дитина звикне до графічних об'єктів та зрозуміє їх призначення, її знайомлять з графічним зображенням вже знайомих жестів. Нові слова вводяться тоді, коли попередні засвоєні хоча б частково. Ефективність такої роботи залежатиме від дотримання дорослим певних правил, а саме : нові слова мають бути простими та значущими для дитини; вводити нові слова та відповідні невербальні еквіваленти потрібно лише у природних умовах (гра, прийом їжі, гігієнічні процедури тощо); дорослий повинен часто повторювати нові слова та використовувати їх у різних ситуаціях: усі невербальні висловлювання дитини дорослий має озвучувати («ти хочеш пити», «ти просиш яблуко» тощо). Також потрібно пам'ятати про необхідність регулярного моніторингу розвитку дитини.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями доцільно використовувати та методи АДК:

Комунікація за допомогою жестів - дітям та підліткам з інтелектуальними порушеннями легше коли багато жестів містять чіткі ознаки об'єкта, що позначається, наприклад, нагадують форму, дію чи характерну якість. Така часткова подібність полегшує розуміння, запам'ятовування та згадування жестів. Окремі жести, які виражають ті чи інші поняття, необхідно

вводити в ситуативний контекст, що пояснює змістовий зв'язок між знаком і словом (наприклад, яблуко, коли з яблука знімають шкірку);

Піктографічна ідеографічна система комунікації - Піктографічна комунікативна програма М. Ліберофф, доступна для роботи з дітьми починаючи з 4-річного віку. Програма включає комплекс із 340 зображень, згрупованих за категоріями: дії, імена, прикметники, накази, прохання та вираження почуттів, питання, прийменники та прислівники, іменники;

Система символів Віджит (Widgit Literacy Symbols) – символи Віджит можна комбінувати різними способами, наприклад, ВУЛИЦЯ + СВІТЛО перетвориться на Ліхтар;

Словесні кубики Примака - відрізняються формою та матеріалом(виготовляють з дерева, пластика);

Глобальне читання - суть полягає в тому, що дитина може навчитися впізнавати написані слова цілком, не вичленовуючи окремих літер. Для цього на картонних картках друкованими літерами пишуться слова (краще використовувати білий картон із чорними літерами висотою від 2 до 5 сантиметрів), які протягом кількох секунд показуються дитині для запам'ятовування графічного малюнка. Діти запам'ятовують спочатку цілі слова, а потім починають розділяти їх за буквами;

Мовна програма «Макатон» - це унікальний метод навчання комунікації, який сприяє розвитку мови у дітей та дорослих із труднощами спілкування рахунок використання жестів і символів разом із мовою;

Комп'ютерні програми з наборами символів: «Метаком» («Metacom»), «БордмЕйкер» («Boardmaker») з символами PECS, «Card Talk», «CommBoards», «LetMe Talk».

Розрізняють такі принципи роботи із впровадження системи альтернативної та додаткової комунікації:

- «від більш реального до більш абстрактного»: фахівці у підборі засобів додаткової комунікації орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік. Схема використання графічних стимулів має наступний вигляд: фотографії → картинки із зображенням реальних предметів → картинки → символи → піктограми → схеми;

- «надмірності інформації» передбачає одночасне використання декількох комунікативних засобів (наприклад, жест, слово, піктограма), орієнтування на індивідуальність, можливість вибору засобу комунікації самою дитиною;

- мотивації: вибір комунікативного засобу залежить від комунікативних можливостей дитини і кола її інтересів. Основна ідея даного принципу полягає у визначенні шкали інтересів кожної дитини і вмінні дорослого включити її у процес спілкування;

- функціонального використання передбачає індивідуальний підбір комунікативного засобу в залежності від функціональних можливостей дитини: слуху, зору, руху, нюху, чуттєвості. Утворення комунікативного середовища навколо дитини: рівень пред'явлення символу або засобу, поза дитини, можливість участі асистента.

АДК можуть користуватися і діти, і дорослі особи. Деякі люди користуються АДК тимчасово, впродовж якогось періоду. Інші — впродовж усього життя. Кожна людина може використовувати ті засоби комунікації, які є зручними для неї, комбінувати та поєднувати різні засоби та форми спілкування. Особливості мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями проявляються у відсутності потреби у спілкуванні, недорозвиненні домовленнєвих засобів спілкування, а розвиток мовного (фонематичного) слуху відбувається з великим запізненням та відхиленням. Для цих дітей характерна затримка становлення мови, яка виявляється в більш пізньому, ніж у нормі, розумінні зверненої до них мови і в дефектах самостійного користування нею. Тому, головним принципом АДК є включення у комунікативні програми допомоги всіх елементів звичайного навколишнього середовища та спрямування на підвищення ініціативи й соціальної участі дитини.

Отже, ураховуючи утруднення вербального спілкування у дітей або дорослих людей, що мають тяжкі мовленнєві або інтелектуальні порушення, включаючи порушення емоційно-вольової сфери, засоби АДК виявляють себе як ефективний спосіб налагодити комунікацію, висловити власні почуття та стани. Проте більшість сучасних зарубіжних науковців пропонують використовувати засоби АДК як основний компонент спілкування лише в тих випадках, коли людина не має можливості спілкуватися вербально внаслідок вагомих причин: порушення мовлення внаслідок ураження мовних центрів у центральній нервовій системі, порушення інервації або нетипова будова органів артикуляційного апарату, паралічі, важкі порушення інтелектуальної діяльності або ментального розвитку, порушення формування комунікативних навичок внаслідок виражених розладів спектра аутизму тощо. Для осіб, які мають можливість оволодіти навичками усного мовлення, засоби АДК розглядаються як тимчасовий реабілітаційний засіб, що здатен прискорити процес накопичення та генералізації понять і мотивувати до спілкування. Такий підхід значно розширює можливості використання символів, знаків та піктограм у корекційній роботі, адже, спираючись на дані (Ganz, J. B., Lakin, K. C., Perondi, L., Williams, B.) можна зазначити, що після появи перших вербалізацій та їх співвіднесення з образами та реальними предметам або явищами, значно знижується потреба використання засобів АДК у спілкуванні [2]. Таким чином, можна дійти висновку, що використання засобів АДК не перешкоджає розвитку словесного спілкування, а навпаки, стимулює власні вербалізації дитини.

Література

1. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. — Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. — 80 с.
2. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти : монографія / [кол.авт.: Гаврилова Н.С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С.З. та ін.] ; за заг. Ред. Л. Б. Платаш – Регіон Емілія-Романья. Чернівці : Технодрук, 2020. 572 с.
3. Проскурняк О.І. Соціалізація учнів з інтелектуальними порушеннями: Комунікативно-мовленнєвий аспект. Науковий часопис. Спеціальна Психологія. С. 291-296

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. Sundqvist A., Rönnberg J. Advanced Theory of Mind in Children Using Augmentative and Alternative Communication. Communication Disorders Quarterly. Vol. 13. P. 86–97.
6. Stephen von Tetzchner, Kaisa Launonen, Beata Batorowicz, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Judith Oxley, Munique Massaro, Kristine Stadskleiv, Chih-Kang Yang & Débora Deliberato (2018) Communication aid provision and use among children and adolescents developing aided communication: an international survey, Augmentative and Alternative Communication, 34:1, 79-91, DOI: 10.1080/07434618.2017.142201. <https://www.bsmu.edu.ua/blog/2561-profilaktyka-rozumovoi-vidstalosti/>

Коваленко Г.С.

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Сінопальнікова Н.М.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГІЙ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З БІЛІНГВАЛЬНИМИ ДІТЬМИ

Сучасні умови життя сприяли значній міграції населення. Як правило, некорінне населення в іншомовному середовищі не втрачає рідного мовлення, тому розвиток мовлення дітей мігрантів протікає в умовах білінгвізму. Дистанційне навчання відкриває широкі перспективи для логопедичної роботи з такими дітьми. Актуальним стає питання використання логопедичних технологій у дистанційному навчанні, використання нових організаційних форм та методів проведення занять для білінгвальних дітей.

Білінгвізм україномовних дітей, у тому числі й у сімейному спілкуванні, набуває все більшого поширення у зв'язку зі значною кількістю мігрантів у довоєнний період та великою кількістю переселенців вимушених покинути свої домівки та переїхати в інші країни під час війни.

Двомовною, або білінгвом вважається людина, яка більш-менш постійно користується в житті двома мовами. Загалом двомовність стосується двох типів дітей: тих, яких навчали двома мовами із самого раннього дитинства, і тих, які почали говорити іншою мовою, ніж мова країни, у якій вони живуть. Іншими словами, дитина або народилася батьками, які говорять різними мовами, кожен з яких використовує свою мову для спілкування з дитиною, або вона живе у сім'ї іммігрантів, у якій «внутрішня мова» відрізняється від «зовнішньої». В обох випадках дитина вважається двомовною, навіть якщо вона насправді використовує лише одну мову або не знає обидві мови однаково добре [1].

Для багатьох сімей, які з тієї чи іншої причини опинилися в чужому мовленнєвому середовищі, проблема білінгвізму стоїть особливо гостро. Вдома, у побуті, у спілкуванні з родичами діти використовують рідну мову з виправданою метою її збереження. Це зумовлює у підростаючого покоління

вміння активно користуватися двома мовами, що у багатьох дітей приводить до певних мовленнєвих недоліків в обох мовах. Для вирішення такої проблеми потрібні зусилля логопеда, батьків, психолога та інших фахівців.

Серед науковців точаться суперечки: чи можна вважати проявами мовленнєвих порушень помилки у мові білінгвів? Іншими словами, чи можна вважати їх предметом для логопедичної роботи? Таким чином, виникає потреба у створенні відповідних теоретично обґрунтованих технологій дослідження та корекції мовлення дітей білінгвів.

Вплив однієї мови на іншу викликає інтерференцію, що визначає особливу взаємодію навичок і полягає в їхній гальмуючій дії на процес утворення і формування нових (Л. С. Рубінштейн). Методологічною основою нашого дослідження слугували психологічні, лінгвістичні та психолінгвістичні вчення:

- про мову як суспільне явище, її сутність як засіб спілкування і пізнання, про систему мовної організації (М. М. Пилинський, В. М. Русанівський, С. В. Семчинський, Г. М. Удовиченко);
- про двомовність у різних її аспектах (У. Вайнрайх, Є. М. Верещагін, Ю. Д. Дешерієв, Ю. О. Жлуктенко, М. І. Ісаєв, О. О. Леонтьєв, О. О. Реформатський, Н. М. Шанський, Л. В. Щерба);
- про взаємопроникнення мовних елементів близьких за структурою мов (І. К. Білодід, К. Бобов, Л. А. Булаховський, Ю. О. Жлуктенко, І. М. Мельниченко, Н. А. Пашківська, С. В. Семчинський, А. Є. Супрун);
- вивченням дитячого білінгвізму займалися такі автори як Є. М. Верещагін, М. М. Михайлов, Г. М. Чиршева, Л. С. Виготський, Г. В. Чіркїна, А. В. Латуїна, А. Є. Бабаєва, Л. І. Белякова, С. С. Бакшиханова, О. Б. Іншакова, Є. О. Голікова, С. Б. Файєд, Н. А. Шовгун та інші [1].

Мова є джерелом знань, засобом мислення, мовлення, духовного збагачення людини. З огляду на значущість рідної мови для становлення й розвитку кожної особистості їй об'єктивно відведено особливу роль. Для того, щоб стати ефективним користувачем мовлення, як найбагатшою, найбільш розвиненою та витонченою формою спілкування, дитина повинна оволодіти не тільки словниковим запасом, але й граматиною.

Для мовлення дітей з білінгвізмом характерно тією чи іншою мірою порушення всіх структурних компонентів мови, а саме фонетики, лексики, граматики та зв'язного мовлення. За відсутності органічної та функціональної патології, це може бути обумовлено перейманням прикладу вживання системи мовлення від батьків, які в свою чергу самі переносять норми вживання з однієї мови в іншу мову, не контролюючи своє мовлення та дитини.

Г. В. Чиркіна та А. В. Лагутіна зазначають, що можлива й інша ситуація, коли з часом друга (нерідна) мова може поступово витіснити рідну та стати домінантною. У цих випадках дитина, яка не має мовленнєвої патології, засвоює повністю всі компоненти нової мовленнєвої системи, але, як правило, зберігаються помилки міжмовної інтерференції, акцент та інші особливості, що відображають взаємодію двох мов.

Враховуючи особливості цього контингенту дітей постає питання використання технології дистанційного навчання у логопедичній роботі, як найбільш зручного методу корекції мовленнєвих порушень в сучасних умовах.

Дистанційне навчання є планомірним етапом розвитку національної освіти відповідно до міжнародних вимог сьогоденного суспільства, гуманізації освітнього процесу, запровадження нових педагогічних технологій, застосування нових організаційних форм. Дистанційна освіта нерозривно пов'язана з інформаційними технологіями. Проведені дослідження довели, що використання даних технологій збільшує пізнавальну мотивацію учнів, формує у них потребу саморозвитку та самоосвіти, що веде до підвищення якості засвоєних знань як у практичному, так і в теоретичному аспекті.

Спостерігається зростання кількості наукових розробок у сфері використання логопедичних технологій у дистанційному навчанні. Це пояснюється широким переліком переваг інформаційно-комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні: можливість організації пізнавального процесу, що забезпечує підтримку діяльнісного підходу; індивідуалізація навчального процесу за збереження цілісності; удосконалення організації пізнавального процесу у вигляді її відхилення у бік системного мислення; можливість створення відкритої системи освіти, що дозволяє тим, хто навчається працювати в рамках індивідуальної траєкторії навчання за допомогою диференційованого підходу; створення ефективної системи управління інформаційно-методичним забезпеченням; полісенсорна дія (слухове сприйняття комбінується з опорою на зоровий контроль, у результаті задіяні збережені аналізатори та з'являється можливість формування компенсаторних механізмів); активація роботи з батьками з паралельним підвищенням компетентності батьків у рамках корекційно-розвивального процесу [2].

Логопедичні технології, що використовуються у дистанційному навчанні, мають перелік умов їх застосування, а саме:

- у дитини мають бути сформовані навчальні навички та доволі увага (досить короткочасної);
- дитина повинна розуміти площинні зображення;
- складність дистанційних занять збільшується у рази, якщо йдеться про дітей з важкими множинними порушеннями розвитку або порушеннями емоційно-вольової сфери. У цьому разі обов'язковою умовою проведення занять є участь батьків, які стають тьютором чи «руками» логопеда;
- необхідність урахування специфіки та характеру первинних та вторинних порушень мовлення, що вимагає від логопеда додаткової уваги, розширює способи логопедичної корекції та напрямки роботи;
- необхідність тісної роботи з педагогами-психологами та предметними викладачами, вихователями та іншими учасниками освітнього процесу для реалізації комплексної індивідуально орієнтованої психолого-педагогічної та соціальної допомоги.

Якщо зазначені умови будуть виконані логопедичні технології сприятимуть:

- навчанню дітей спостереженню за рідною мовою;
- підвищенню інтересу до звуко-складової структури слова, слова як такого;
- формуванню передумов ефективного фонематичного сприймання;
- впливу на граматичний та лексичний лад мовлення;
- забезпеченню активного розвитку власних мовленнєвих навичок;
- позитивно впливатимуть на формування правильних артикуляційних укладів.

У рамках дистанційного навчання логопедичні технології можуть ефективно використовуватись у таких формах як:

1. Проведення онлайн занять, як первинних, так і основних.
2. Готові уроки у форматі автовідтворення (спеціалізовані фільми, ролики, сюжети тощо).
3. Онлайн-консультації.
4. Супервізія.
6. Майстер-класи та вебінари.
7. Інтерактивні, дидактичні ігри, ігри-тренажери, що дозволяють урізноманітнити процес та підвищити мотивацію учнів.

Дистанційне навчання показало відмінні результати при роботі над словниковим запасом, зв'язним мовленням та граматичним ладом мовлення. Мінус цього формату – неможливість застосування таких спеціалізованих інструментів як зонди, шпатель, зондозамінники, а також неможливість здійснення будь-яких видів контактної роботи [3].

Плюсом є те, що дитина та логопед бачать рухи один одного, за умови високоякісного зв'язку. Логопед показує правильні рухи, дивлячись на екран телефону або комп'ютера, дитина повторює за логопедом і відразу може побачити на екрані, яких помилок вона припускається. На цій стадії рекомендована присутність батьків, які виконують функції тьютора, вони спостерігають за артикуляцією, підказують та коригують дії дитини. У зв'язку із цим перед стартом дистанційного навчання потрібно надати батькам необхідні рекомендації.

Отже, сьогодні можна говорити про те, що враховуючи актуальність потреби логопедичної допомоги білінгвальним дітям, онлайн-технології будуть найефективнішими в рамках дистанційного навчання, за умови реалізації відповідно діючих гігієнічних вимог до організації та проведення навчальних онлайн-занять [3].

Література

1. Актуальні проблеми білінгвізму : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПРА, 2016. – 217 с.
2. Козлова В.А. Пропедевтика порушень письма у першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України Київ, 2003.
3. Михайлова М.А. Использование логопедических технологий в дистанционном обучении. Образование и право. 2020. №10. С. 280-282.

Колесник Г.-М.С
здобувач вищої освіти
спеціальності 014 Середня освіта
Науковий керівник: Колесник Л.В.,
вчитель вищої категорії, старший вчитель
Олексієво-Дружківської спеціальної школи
№13 Донецької обласної ради
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

МОТИВАЦІЯ ТА САМОМОТИВАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

На сьогоднішній день дуже гостро стоїть проблема залучення дітей, молоді до занять фізичною культурою та спортом. Це зрозуміло. Діти хочуть займатися тим, що їм цікаво — комп'ютерні ігри є актуальнішими за фізичні вправи і мало хто з підлітків замислюється над здоровим способом життя та його сенсом. Саме тому усвідомлення мотивів до занять фізичною культурою є однією з потреб суспільства. Ми повинні осмислити і самостійно дійти висновку, що систематичні заняття спортом, ранкові зарядки, рухливі ігри, прогулянки на свіжому повітрі допомагають розвиватися основним фізичним якостям, виховують впевненість, самостійність, наполегливість, розвивають мислення, позитивно впливають на зміцнення здоров'я, підвищують соціальну адаптацію.

Здоровий спосіб життя визначається як комплекс оздоровчих заходів (загартовування, відмова від шкідливих звичок, вживання корисної їжі тощо) що забезпечують гармонійний розвиток та розвиток здоров'я. Серед показників здорового способу життя одним із важливішим фактором виділяють рухливу активність, яка сприяє всебічному розвитку особистості. Рух — це важливий фактор у загальному розвитку дитини, а рухова активність — це фундамент для підростаючого покоління. Саме тому метою дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок. Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації [2].

Спеціальні школи залежно від особливостей контингенту осіб та напряму (профілю) їх діяльності створюють для осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями інтелектуального розвитку, фізичними та/або сенсорними порушеннями, які мають: порушення слуху, порушення зору, тяжкі порушення мовлення, порушення інтелектуального розвитку, порушення опорно-рухового апарату [3]

У спеціальній школі проводяться заняття з: лікувальної фізкультури (3-5 разів на тиждень), фізичної фізкультури (2 рази на тиждень), ритміки (згідно плану). Також надаються корекційно-розвиткові послуги з урахуванням індивідуальних можливостей учнів та захворюваності.

З поширенням інноваційних технологій в освітній галузі вчителя можуть урізноманітнювати уроки фізичної культури, організовувати різні форми

роботи, застосовувати інтерактивні методи, тим самим мотивувати вихованців вести здоровий спосіб життя.

Мотивація — особливий стан людини, який спонукає до дії. Вона є стимулом для виконання будь-якої роботи або для вирішення поставлених завдань. За допомогою мотивації забезпечується зацікавленість виконавця в реалізації чогось. Наприклад, на уроці з фізичної культури дитина не хоче грати у футбол, бо однокласник, який грав з однолітками влітку грає краще (на його думку). У вчителя є можливість за допомогою Модельної навчальної програми «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти» обрати інший модуль: «Футбол», «Ганбол», «Корфбол», щоб поставити всіх вихованців в однакові умови. Ці ігри нові для малечі, поки що невідомі широкому загалу і можливо бажання стати «першим» підштовхне дитину до заняття на уроці. Н. Волкова зазначила, що основними вимогами взаємодії учня й учителя повинні бути креативність; комунікативність; педагогічна діагностика для виявлення творчого потенціалу особистості кожного учня; творча співпраця педагога й школяра, що передбачає спільну мету — формування творчої та всебічно розвиненої особистості [6]. Дітей з особливими освітніми потребами до активності на уроці з фізичної культури стимулюють ігрові форми роботи, в яких є емоційно забарвлені моменти. Активність людини здебільшого визначається метою її діяльності. Специфіка людської мотивованої діяльності полягає в тому, що вона завжди є цілеспрямованою [1].

Одним із компонентів мотивації є успіх. Прагнення до успіху змушує досягати мети і не упускати можливості, йти вперед, не відступаючи. Це, мабуть, ключовий компонент для дітей з особливими освітніми потребами.

Серед компонентів мотивації окремо слід виділити інтерес. Інтерес, цікавість — емоційний вияв пізнавальних потреб людини, що є дуже важливим для формування різноманітних навичок та інтелекту. Інтерес — єдина мотивація, що здатна зробити роботу приємним заняттям протягом певного проміжку часу [4]. На уроці фізичної культури вчитель може зацікавити здобувача освіти інтересними фактами про гру та правила (словесний метод), показом окремих елементів гри (практичний метод), повторенням окремих елементів гри, колективною грою. Необхідно пам'ятати — методи повинні чергуватися протягом уроку, щоб не знизити зацікавленість вихованців.

З початком широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України більшість шкіл перейшли на дистанційну форму навчання, що унеможлиблює проведення на уроці колективної гри, а це досить ефективний метод підвищення життєвого тону, покращення фізичного здоров'я, підвищення самооцінки.

Самотивація — це коли людина сама впливає на свій стан, коли зовнішня мотивація (наприклад, коментарі оточуючих) перестають впливати на неї. Самотивація — це осмислення і прийняття особистістю певних завдань, з відповідальністю за кінцевий результат. систематичністю їх виконань, роботою на результат. Тобто, необхідно постійно працювати над собою, прикладаючи неабияких зусиль, потрібно усвідомлювати необхідність поставленої мети і будь-що досягнення цілі. Це спрямована дія учня на актуалізацію бажання та

створення енергії для виконання поставленої мети. В основі самомотивації лежать стимули: особисті бонуси (різні способи заохочення себе самого за виконувану роботу), амбіції (бути в усьому кращим), прагнення до саморозвитку, усвідомлення важливості своєї мети (серйозність наміру). Отже, відмінність самомотивації від мотивації полягає в тому, що під час самомотивації відбувається цілеспрямоване розкриття особистістю структури мотиву, цілеспрямований пошук та самоорганізація особистості прийняття та застосування через вольовий акт, результатом чого є досягнення мети самоорганізації.

Самомотивацію щодо занять фізичною культурою можна умовно поділити на загальну та конкретну, можливо також їх співіснування. До загальної самоосвіти відносять бажання займатися фізкультурою. До конкретної — бажання займатися улюбленим видом спорту, певними вправами. У початкових класах майже всі діти віддають перевагу рухливим іграм, потім інтереси стають більш диференційованими: хлопчики — спортивним видам спорту, дівчатка — гімнастика, черлідінг, ритміка.

Одним із основних завдань вчителя лікувальної фізкультури, фізичної культури — зацікавити здобувача освіти предметом, а також згенерувати поняття про власне здоров'я. Лише за умови осмислення учнями дійсної можливості даного впливу на покращення стану здоров'я дає можливість ефективно розв'язувати рухові завдання, що є сенсом будь-якого навчального заняття.

Узагальнюючи викладене, можемо зазначити, що систематичне заняття фізичною культурою, лікувальною фізичною культурою на уроках та у позаурочний час розвиває витривалість, гнучкість, силу, спритність. При виконанні вправ або гри підвищується емоційність, виховується колективізм та дисциплінованість, організованість, конкурентність, професійність, підвищуються морально-вольові якості тощо. Саме такі мотиви вчитель може навести для мотивації вихованців щодо занять фізкультурою. До самомотивації можна віднести зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя, збільшення рухливої активності, підвищення фізичної підготовленості для соціалізації, профілактика захворюваності, пізнавально-розвиваючий інтерес, самопідготовка і самоконтроль. Необхідно враховувати, що діти з порушенням опорно-рухового апарату, з важкими порушеннями зору обов'язково повинні виконувати комплекси вправ з лікувальної фізичної культури під наглядом вчителя (інструктора) чи реабілітолога.

Отже, в сучасному суспільстві головною життєвою цінністю та державним пріоритетом виступає зміцнення здоров'я молодого покоління України та пропаганда здорового способу життя з метою гармонійного фізичного та духовного розвитку особистості. На виконання цього питання спрямовані мотивовані заняття фізичною культурою.

Література

1. Бойко О. Теоретичні аспекти впливу мотиваційних складових на підвищення ефективності занять із фізичної культури / О. Бойко // Фізичне виховання, спорт і

- культура здоров'я у сучасному суспільстві. : зб.наук.пр. Східноєвроп. нац.ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А.В. Цьось,
С.П. Козіброцький. Луцьк : Східноєвроп. нац ун-т імені Лесі Українки, 2013. - № 1(21). - С. 94-98.
2. Закон України «Про освіту»
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1132 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 796 та від 6 березня 2019 р. № 221»
4. Словник української мови : в 11 т. — Київ : Наукова думка, 1970—1980.
5. Безверхня Г.В. Інформаційні фактори, які впливають на формування мотивації школярів до занять фізичними вправами // Молода спортивна наука України: Зб. наук. статей з галузі фіз. культури і спорту. – Л., 2002. Вип. 6. Т. 1.– С. 154-157.
6. Волкова Н. П. Особливості професійної підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту для роботи з дітьми молодшого шкільного віку / Н. П. Волкова // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні : матеріали першої республіканської наук. конф. – Луцьк : Надсир'я, 1994. – С. 169–170.

Колінько Світлана

магістрант спеціальності 016

«Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка»

науковий керівник **Науменко Н.В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ І ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Навчання молодших школярів із інтелектуальними порушеннями (ІП) є одним із пріоритетних напрямів сучасної інклюзивної освіти, яка спрямована не лише на оволодіння учнями означеної категорії знаннями, уміннями та навичками, а й на можливість їх використовувати в процесі соціалізації. Формуванню та розвитку математичних уявлень і понять належить особлива роль, оскільки це є важливим процесом, який сприяє розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів із ІП, корекції емоційно-вольової сфери, розвитку мовлення.

Математика сприяє більш досконалому вивченню реального довкілля, а математичні уявлення опосередковано пов'язані з ним. Математична підготовка надає школяру із ІП можливість правильно сприймати навколишнє середовище, орієнтуватися в ньому, виконувати елементарні арифметичні дії не лише в навчальній, але і в трудовій, мистецькій і соціально-побутовій діяльності. Отже, проблема формування та розвитку математичних уявлень і понять у молодших школярів з ІП залишається гостро актуальною. Сьогодні вона безпосередньо пов'язана з тими проблемами, які постають у процесі запровадження інклюзивного навчання як пріоритетної форми здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Отже, проблема формування та розвитку математичних уявлень і понять у молодших школярів з ІП залишається гостро актуальною.

Аналіз наукової психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури показав значну увагу науковців до проблеми успішного навчання молодших школярів із ІІІ в умовах закладу освіти через використання корекційно-педагогічних технологій.

Обґрунтування теоретичних поглядів на проблему генезису математичних уявлень у дітей, їх математичного розвитку знайшли своє відображення у працях Ф. Блехер, К. Щербакової та ін.

Серед причин, які ускладнюють вивчення математики у молодших школярів з ІІІ вчені О. Гаврилов, І. Єременко, Л. Ястреб називали: недостатні уявлення в означеній категорії школярів про кількість, рахунок, форму, розмір предметів; у низькому рівні їх зорового сприйняття; у труднощах групування предметів за окремою ознакою та відсутність інтересу до вирішення пізнавальних завдань. Тоді як, К. Ардобацька, В. Бондар, О. Гаврилов, І. Єременко, О. Ляшенко, М. Перова, В. Синьов, Л. Ястреб та ін. вбачали причини, що значно ускладнюють формування математичних уявлень у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у відсутності предметної діяльності, яка виникає через відсутність в таких дітей орієнтування на властивості.

Особливостям психофізичного розвитку молодших школярів приділяли увагу Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк, П.Я.Гальперін та ін., які довели, що особливе значення використання принципу єдності психіки та діяльності має у корекційній освіті відповідно до структури дефекту та закономірностей аномального розвитку.

Підтвердження ідеї про те, що дитина з легкою формою інтелектуальних порушень може опанувати математичними уявленнями при наявності адекватної та своєчасної корекційно-розвивальної допомоги описані у роботах М. Перова, Г. Капустіна, А. Хилько, О. Гаврилова.

Педагогічні закономірності корекційного впливу навчально-виховного процесу допоміжної школи на інтелектуальний розвиток учнів сформулював В.М. Синьов. Його концепція ґрунтується на створенні для дитини з інтелектуальними порушеннями особистісної позиції активного суб'єкта свідомої діяльності.

Теоретично обґрунтувала сутність корекційно-розвивальної роботи з огляду на її місце в системі загальної і спеціальної освіти, побудувала концептуальну модель системного розгляду корекційно-розвивальної роботи у спеціальній освіті О. П. Хохліна.

Універсальність дидактичних ігор і можливість їх ефективного використання у корекційній роботі з розумово відсталими учнями на різних етапах і типах занять у спеціальній школі описували в своїх працях К. Ардобацької, Л. Вавіної, Г. Мерсіянової, П. Рудика, М. Кларіна, В. Онищука, О. Савченко.

Використання корекційно-педагогічних технологій як основних стратегій навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії описують у своїх працях В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко, Н. Софій.

Основними проблемами порушення математичних уявлень у дітей з ІІ є індивідуальні особливості їх психосоматичного розвитку, розумової діяльності, а також характерні риси засвоєння навчального матеріалу: уповільнений темп засвоєння, нездатність виконувати завдання самостійно тощо. Крім того, у них страждають зорова і слухова увага, зосередження, ідентифікація і групування предметів за різними ознаками. Все це ускладнює розвиток математичних уявлень, не дозволяє дитині здійснювати рахунок на основі зорового або слухового сприйняття і як результат - діти допускають помилки у рахунку.

Навчання математиці дітей молодшого шкільного віку з ІІ передбачає формування у них системи елементарних математичних понять (про натуральне число, кількість, послідовність, натуральний ряд чисел, нуль, геометричні фігури, іменовані числа тощо) і на їхній основі загальний розвиток дитини.

Формування математичних уявлень і понять – це процес, при якому відбувається всебічний розвиток дитини з ІІ.

Процес розв'язування задач відіграє значну роль у формуванні уявлень школярів. Працюючи над їхнім змістом діти уявляють відображену предметно-дійову ситуацію, в залежності між заданими параметрами і шуканим. В основу опанування математичними уявленнями покладено виконання розумових операцій (класифікації, серіації) і поняття про збереження кількості. Засвоєння операцій класифікації необхідна для успішного впізнавання і запам'ятовування нових предметів і явищ довкілля, об'єднання їх у групи на підставі визначеної загальної ознаки, що полегшує орієнтування в соціумі.

Пізнання дітьми з ІІ якісних і кількісних відносин між предметами відбувається шляхом порівняння, зіставлення предметів і груп предметів (множин), що вимагає вміння виділяти одні ознаки об'єкта й абстрагуватися від інших. Кількість – особлива ознака, яка не залежить від кольору, форми, величини, її треба виділити, абстрагувати від інших ознак предмета. У процесі формування елементарних математичних уявлень учні з ІІ вчаться порівнювати об'єкти за однаковими характеристиками: колір, форма, розмір.

Задля формування елементарних математичних уявлень і використання їх у повсякденній практиці необхідний певний рівень самостійності мислення, що забезпечує розуміння внутрішніх зв'язків і залежностей предметів, явищ довкілля. Уявлення про множини, геометричні фігури та арифметичні дії становлять основу математичної підготовки дітей з ІІ. Вони відбивають зв'язки й відношення предметів довкілля і є поняттями високого ступеня абстрактності й узагальненості.

У процесі формування елементарних математичних уявлень і понять розвивається і збагачується спеціальними термінами й висловами мовлення учнів з ІІ. Вони вчаться коментувати свої дії, давати словесний звіт про виконання того або іншого завдання та правильно розуміти математичні терміни.

Для учнів з ІІ характерними є порушення просторової орієнтації і моторики, причому в більшості з них спостерігається недорозвиток дрібної моторики рук, що призводить до труднощів оволодіння навичками письма, читання, рахунку. Використання на уроках математики практичних робіт з

обведення геометричних форм, малювання, штрихування тощо сприяє корекції цих недоліків.

Процес засвоєння елементарних математичних уявлень і понять виконує і виховну функцію, що сприяє розвитку і формуванню особистості школярів з ІІ та формуванню системи соціально - ціннісних моральних норм і правил, які є загальноприйнятими в суспільному середовищі, зокрема таких умінь і навичок, як точність, акуратність, працелюбність, уміння долати труднощі тощо.

Таким чином, формування математичних уявлень і понять у молодших школярів із ІІ передбачають обґрунтування й розробку корекційно-розвивальних вправ на навчальному математичному матеріалі. Широке впровадження в освітній процес корекційно-педагогічних технологій навчання відкриває перспективи щодо гуманізації освітнього процесу, розширення та поглиблення теоретичної бази знань, надання результатам навчання практичної значущості.

Література

1. 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.

2. 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. Вип. 32 (2). Київ: Вид-ць НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С.32-36.

3. Омелянович І. М. Особливості розвитку математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями в пропедевтичний період навчання. Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. С. 240-244.

4. Шишко І. М. Інтерактивні технології формування математичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами навчання. Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. С. 338-344.

Корженко А.С.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 *Спеціальна освіта*

Науковий керівник: Коваленко В.Є.

кандидат психологічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ ДЕФІНІЦІЇ «ЕМОЦІЙНА СФЕРА»: КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Інтерес до вивчення емоційних процесів не слабшає протягом усього існування психології, проблема емоційної сфери особистості належить до найскладніших та найактуальніших. Досліджувана характеристика особистості стає предметом серйозних теоретичних обговорень. З одного боку, труднощі у дослідженні емоційних явищ зумовлені природою емоційних процесів, їх

невловимістю, короткочасністю перебігу, залежністю від індивідуальних особливостей та спрямованості особистості, умов її суспільного розвитку, з іншого боку – складністю експериментального та діагностичного вивчення, бо важко змодельовати потрібну ситуацію, викликати заплановану емоцію, утримати переживання упродовж тривалого часу. Так, А. Мельник та С. Чагарна вказують, що при тривожних ситуаціях у емоційному розвитку спостерігається збільшення негативних емоцій і почуттів, що проявляється у: не вмінні відгукуватися на стан і почуття інших людей, пригніченості настрою, страхах, розладах в адекватності емоційних реакцій, емоційній напрузі, афективності тощо [1].

Проблему емоційних переживань та почуттів людини, які відбивають її духовні потреби та прагнення, ставлення до себе й до соціуму постійно знаходилися у колі наукового дискурсу таких вчених, як Ф. Бенеке, Г. Берже, І. Гербрет, І. Кант, Н. Красногорський, В. Мерлін та інші. Дослідженнями різних граней емоційної сфери особистості займалися такі вчені, як Б. Ананьєв, П. Анохін, В. Вілюнас, В. Дерябін, Д. Джонсон, Б. Додона, К. Ізард, В. Кеннон, Е. Клапаред, М. Лебединський, О. Леонтьєв, В. Мясіщев, П. Симонов, Д. Уотсон та інші. Згідно з розглянутими поглядами та роботами вчених, ми дійшли висновку, що емоційний процес передбачає три аспекти: переживання відчуття емоції, яке є відносно суб'єктивним (феноменологічний); наявність фізіологічної активації процесів, що відбуваються в нервовій, ендокринній, дихальній та інших системах організму (нейрофізіологічний); фіксацію виразних комплексів емоцій, що піддаються спостереженню (експресивний).

Проблема розглядання дефініції «емоційна сфера», критерії та показники її розвитку у спеціальній психолого-педагогічній роботі набула великого висвітлення. Зокрема В. Коваленко визначила у процесі своєї роботи, що емоції виявляються, формуються та розвиваються у бесіді, а також вони є регуляторами діяльності. Саме в процесі емоційного розвитку у дитини відбувається збагачення переживань та форм їх прояву, а загальний емоційний фон проявляється у внутрішньому напруженні та складності вираження своїх почуттів [2].

С. Конопляста розглядала інтегративну концепцію психомовленнєвого розвитку та логопедичного супроводу осіб з порушеннями психофізичного та інтелектуального розвитку, доцільність раннього логопедичного супроводу та створення єдиного освітньо-корекційно-виховного простору в роботі з дитиною [3].

К. Ізард розглядав особливий інтерес емоцій, які виникають в комунікативній діяльності, де відбувається активне пізнання дійсності, формування у суб'єкта спілкування емоційного відношення до соціуму та себе [4].

Емоційна сфера є однією з основних регуляторних систем, що забезпечують активні форми життєдіяльності організму. Сьогодні «емоційна сфера» трактується, як багатогранне утворення, в яке, крім емоцій, входять багато інших емоційних явищ, такі як емоційний тон, емоційні стани, емоційні властивості особистості, емоційні стійкі відносини [5].

Емоційний розвиток характеризується тим, що: емоції проходять шлях прогресивного розвитку; діяльність – основа емоційного розвитку; емоційні процеси відіграють важливу роль в регуляції діяльності; онтогенез емоцій нерозривно пов'язаний із загальним ходом психічного розвитку; на розвиток емоцій впливають всі структурні компоненти психіки (пізнавальні процеси, мотиваційна сфера, самосвідомість) [6].

Дослідниця Л. Стрелкова виділяє такі показники розвитку емоційної сфери:

- ✓ адекватна реакція на різні явища навколишнього середовища;
- ✓ диференціація та адекватна інтерпретація емоційних станів інших людей;
- ✓ діапазон емоцій, які дитина переживає та розуміє – інтенсивність і глибина її переживань оцінюються як невербальні прояви, так і вербальні – насиченість активного словника назвами емоцій і почуттів;
- ✓ адекватне позначення емоційного стану під час спілкування.

Таким чином, вивчення специфіки розвитку уявлень про емоційну сферу показав, що немає єдиної теорії, яка б відповідала на всі запитання емоцій. Тому ми будемо розглядати у подальшому дослідженні емоційну сферу з двох рівнів: переживання, які виникають у дитини в тій чи іншій ситуації; інструментальний компонент – як саме ці переживання проявляються і як дитини веде себе при цьому. Саме тому у дослідженні особливе значення ми будемо приділяти аналізу особливостей прояву емоцій та переживань і розробці на цій основі методичних рекомендацій щодо застосування технологій психокорекційного впливу на емоційну сферу.

Література

1. Мельник А. П., Чагарна С.Є. Тривожність як емоційна реакція на ситуацію випробування у дітей з мовленнєвими порушеннями: наук. журн. – Кременчуг, 2013. - № 3. - С. 198-201.
2. Коваленко В.Є. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів: дис. канд. псих. наук: 19.00.08 / НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 213 с.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник / За ред. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
4. Kagan J. Emotions, Cognition and Behavior: Cambridge University Press, 1984.
5. Панькова А.С. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку: автореферат. Миколаїв: Чорноморський національний університет ім. П. Могили, 2020. 16 с.
6. Лисенкова І.П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями: дис. ...канд. докт. псих. наук: 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Київ, 2019. 447 с.

Краснокутська Н. В.,
здобувач вищої освіти,
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Бондар В. І.,
доктор педагогічних наук, професор
Харківський національний педагогічний

ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Постановка проблеми. В межах спеціальної педагогіки і психології та дотичних до них наук йде постійне удосконалення прийомів та методів, пошук нових та звернення до традиційних, інколи забутих, підходів, які ефективно та максимально дитиноцентрично реалізують основні завдання корекційно-розвивальної роботи. Сучасні тенденції початкової освіти, основні положення яких визначені Державним стандартом початкової освіти [1], спрямовують освітній процес на створення індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня задля максимального розкриття та активізації його творчого потенціалу.

Діти з тяжкими порушення мовлення (ТПМ), внаслідок особливостей розвитку мовлення, «специфічних особливостей пізнавальної, рухової та особистісної сфер» [2, 140], задля успішності в процесі навчання в школі потребують об'єднання всіх наявних педагогічних ресурсів з метою ефективного всебічного розвитку особистості такої дитини. Це вимагає створення продуманого, різнобічного, синергетичного підходу до створення індивідуальної траєкторії навчання учня із ТПМ. Проте досить часто увага батьків таких дітей та інколи і вчителів загострена лише на вправах з корекції мовлення та формальному засвоєнню програми навчання відповідного класу. Поза увагою залишаються творчі види діяльності, які мають потужний розвивальний та корекційний потенціал. Серед них почесне місце посідає театральна діяльність. Театральна діяльність створює підґрунтя для вирішення великої кількості завдань корекційної роботи та засвоєння програми початкової школи, а саме: спрощує перехід від ігрової до навчальної діяльності, вибудовує ефективну міжособистісну комунікацію, формує уявлення про навколишній світ, сприяє гармонійному розвитку особистості. Це зумовлює необхідність збільшення місця театральної діяльності в навчальній програмі початкової ланки освіти

Аналіз досліджень.

Пізнавальна, виховна, навчальна функції театального мистецтва визначалась педагогами та філософами усіх поколінь. Видатні українські педагоги, письменники (М. Вороний, Б. Грінченко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, І. Франко та ін.) зазначали на нерозривності навчання та театралізації. Вагомий вклад у дослідження питань навчання засобами театального мистецтва внесли науковці А. Брянцев, Е. Ільїн, Н. Корнієнко, Я. Корчак, В. Шабалін, Р. Штейнер та ін. Можна визначити, що останнім часом зацікавленість науковців та практиків театальною діяльністю в навчальному процесі переживає відродження. Свої наукові розвідки представляють Л. Артемова, А. Богуш, Л. Бочкарьова, Р. Валькевич, Н. Гавриш, А. Вітченко, Л. Калініна Н. Кудикіна, Г. Тарасенко, Е. Трусова, Т. Турчин, Л. Хлебнікова та ін.

Разом з високою зацікавленістю темою театралізованої діяльності в процесі становлення особистості дитини, в сучасній площині досліджень майже

відсутні роботи, які присвячені використанню її в роботі з дітьми з ООП, зокрема із ТПМ, що і обумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Саме тому **метою статті** є висвітлення загальних тенденцій використання театральної діяльності в роботі з дітьми молодшого шкільного віку із ТПМ.

Виклад основного матеріалу.

Величезна роль розвитку та вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку належить грі - найважливішому виду діяльності. Імпровізовані театральні постановки, в яких лялька чи сама дитина має свої речі, справи можна розглядати як гру, у якій дитині надається можливість побувати у ролі актора, режисера, декоратора, музиканта тощо. Тому в дитячих освітніх закладах можна і потрібно приділяти театралізованій діяльності, всім видам дитячого театру, які допоможуть сформуванню правил, познайомити школярів з дитячою літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, правилами етикету, обрядами, традиціями. Любов до театру стає не лише яскравим спогадом дитинства, а й відчуттям свята, проведеного разом з однолітками, батьками та педагогами у незвичайному чарівному світі. Дитина із ТПМ має певні обмеження, які ускладнюють процес спілкування, збіднюють соціальний досвід дитини. Порушення мовлення спричиняє вторинні порушення: викривлення емоційного розвитку, примітивізацію міжособистісних відношень, уповільнене формування самоконтролю за власними діями, емоціями, почуттями, поведінкою. В разі несприятливого соціального оточення у дитини із ТПМ можуть розвинути такі негативні риси характеру, як егоцентричність, ригідність, підвищена навіюваність, імпульсивність. Театралізована діяльність надає можливість розкриття творчого потенціалу дитини із ТПМ. Діти із ТПМ вчаться помічати у світі цікаві ідеї, втілювати їх, створювати свій художній образ персонажа, розвивають творчу уяву, асоціативне мислення, вміння бачити незвичайні моменти у повсякденному житті, засвоювати певні мовні штампи, відповідно до ситуації їх використовувати, усвідомлюють правила ведення діалогу. Крім того, молодші школярі із ТПМ, які залучення в театральну дію, активізують всі наявні у них можливості - відбувається розвиток всіх психічних процесів.

Використання театралізованої діяльності в роботі з молодшими школярами із ТПМ дозволяє формувати та розвивати певні навички, вміння[3, 58]:

- читати та розуміти прочитане;

- формує діалогічне та монологічне мовлення, розвиває мовлення в цілому;

- розвиває слухову увагу;

- формує та удосконалює навички контролю та самоконтролю за мовленням;

- опановує виразні засоби спілкування: мовленнєві (регулюванням темпу, гучності вимови, інтонації тощо) та невербальні (міміка, пантоміміка, поза, жести);

- відбувається розвиток мислення;

Можна зазначити, що через театральну діяльність діти із ТПМ поглиблюють знання про навколишній світ, взаємовідносини між людьми,

опановують різними формами спілкування. В процесі реалізації завдань театралізованої діяльності відбувається удосконалення мовлення. Цьому сприяє робота над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань. Легко і природно активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура мовлення, зазнають позитивних змін просодичні характеристики мовлення, формуються мовні узагальнення. Підготовка до виконання ролі ставить дитину перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися, багаторазово повторюється слова ролі. Театралізована діяльність передбачає володіння учнями навичками правильного ведення діалогу, вміння слухати себе та оточуючих, логічно, правильно вимовляти текст, дотримуватися ритміко-інтонаційних відтінків мовлення, артистично вимовляти завчене, поводитися на сцені розкуто і невимушено.

Процес підготовки до театральних дій вимагає структурованої, продуманої роботи. Так, на початку проходить знайомство дитини з твором, розбір дій персонажів, демонстрація їх дій, перегляд, за наявності, відео сюжетів (мультфільмів, фільму, театральних вистав) за визначеним твором. В процесі роботи визначаються особливості оповідання, уточнюються значення незнайомих слів, проводиться бесіда. Потім сюжет казки відтворюється через повторне читання, читання за ролями, переказ дітьми. І лише тоді, коли твір зрозумілий усім дітям, педагог переносить його у гру. З'ясовуються характер героя, дії персонажів та їх послідовність; підбираються костюми та атрибути гри, розподіляються ролі. Проведена робота з організації театралізованої діяльності дітей з ТПМ стимулює навчальну, пізнавальну, артистичну та природну мовленнєву діяльність, має позитивний вплив на моторну, сенсорну, емоційну сферу. Правильно побудована театральна діяльність має значне корекційне значення для дитини із ТПМ, і вимагає від педагога розуміння особливостей розвитку дитини та професійної гнучкості.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти (МОН України). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 30.01.22)
2. Рібцун Ю. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», Том 3, № 23, с. 139-145 <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166820>
3. Турчин Т. Театральне мистецтво в практиці сучасної початкової школи. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), (2), 57-63. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-2-57-63>

Кулик А. С.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Міщенко О. А.

к. пед. н., доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗАСОБІВ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

Різноаспектне вивчення мовленнєвих порушень та загального недорозвинення мовлення зокрема, попри широку розробленість у логопедії, продовжує викликати зацікавленість дослідників та виступає завжди актуальним, крім того, вплив подій військового часу вносить нові корективи у проведення корекційної роботи. Вимоги закладів середньої освіти, стосовно високих знань та умінь, що висуваються обов'язковими перед дошкільниками, в першу чергу стосуються навичок спілкування з однолітками та дорослими, що потребує максимального відкоригування існуючих проблем у мовленнєвому розвитку дітей до початку їхнього навчання у школі. Формування мовленнєвого запасу дітей з ООП є одним із основних напрямів сучасного логопедичного дослідження. Фахові джерела свідчать, що формування мовлення є одним із важливіших завдань для дітей дошкільного віку. На сьогодні спостерігається збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями – «... на 20% за останні п'ять років, що відповідає 17–42% усіх дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника» [5].

Проблематиці дослідження різних аспектів розвитку мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня були присвячені роботи: Л. Волкової, К. Крутій, Р. Левіної, Є. Соботович, Т. Філічевої, М. Шеремет та інших.

Розробкою показників нормотипового розвитку мовлення у дітей дошкільного віку займалися: В. Тищенко, Є. Соботович, А. Богуш, В. Тарасун, М. Філічева, Т. Чиркіна, М. Фомічова та інші. Висвітленню специфіки та особливостей подолання загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку присвячені наукові роботи: Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та інших.

Проблема оволодіння дітьми із ЗНМ соціальними уявленнями розглядалася в наукових дослідженнях: Д. Міняжева, О. Павлова, О. Слінько, Л. Соловійова, О. Шацької та інших. Встановлено, що за мірою специфіки мовленнєвого порушення, соціальний розвиток дітей не формується належним чином. Механізм соціалізації дітей із ЗНМ має певні особливості [3]. Діти мають труднощі в засвоєнні системи культури мовлення та зразків поведінки у суспільстві. Для них характерною є наявність складнощів у досяганні власних цілей, що може призвести до труднощів у проявах поведінки. Незважаючи на наявність досліджень проблеми соціального розвитку дітей із ЗНМ, питання формування соціальної компетентності у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення не набуло широкого висвітлення.

Потреби часу актуалізують необхідність психологічної підтримки дітей, які зазнали травмуючого впливу війни, що потребує аналізу наукових розробок у цій царині як вітчизняних, так й іноземних учених. На думку З. Кісарчук, Г. Лазоси, Л. Литвиненко, Я. Омельченко, Л. Царенко та інших, нагальною постає потреба в розробленні комплексного підходу до опрацювання травмуючого досвіду дітей. Основою комплексного підходу є системне бачення нормальних і

симптоматичних процесів, які відбуваються із травмованою дитиною; добір системи методів, які екологічно і послідовно опрацьовують руйнівні психоемоційні стани, що виникли внаслідок значних травматичних чинків [6].

Варто зазначити, що до теперішнього часу деякі аспекти проблеми корекції ЗНМ III рівня у дошкільників залишаються малорозробленими, що й обумовлює нашу наукову зацікавленість означеним вище напрямом дослідження.

Метою даної розробки визначаємо: теоретичне обґрунтування проблеми формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Завдання: 1) Здійснити аналіз та систематизацію науково-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми: «Формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня». 2) Надати дефінітивну характеристику ключових понять дослідження. 3) Виокремити та оприлюднити науковий апарат індивідуального магістерського дослідження на тему: «Формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня».

Розкриваючи **завдання 1**, спробуємо систематизувати проаналізовані науково-педагогічні джерела з проблеми: «Формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня». Дослідивши ряд словниково-довідникових джерел, маємо констатувати єдність наукових доглядів що до визначення ЗНМ, як ключового поняття магістерського дослідження. Так, посібник «Логопсихологія» за ред. С. Коноплянистої, визначає загальне недорозвинення мовлення, як комплекс різних складних мовленнєвих порушень, за яких у дітей спостерігається порушене формування всіх складових мовленнєвої системи [4, с.265]. Загальне недорозвинення мовлення може проявлятися при складних формах дитячої мовленнєвої патології: дизартрії, ринолалії, алалії, у тих випадках, коли одночасно виявляється прогалини у фонетико-фонематичному розвитку та недостатність словникового запасу.

Важливими для нашого дослідження, з огляду організації роботи з мовленнєвого розвитку досліджуваної групи дітей, постають розробки: Т. Донченко, В. Капінос, Т. Ладиженської, А. Маркова, В. Мельничайко та інших. Значним внеском у розвиток вітчизняної методики формування усного й писемного мовлення учнів на основі положень теорії мовленнєвої діяльності є праці М. Пентилюк. Спираючись на досягнення вчених в галузі психолінгвістики, дослідниця стверджує, що: «1) спілкування слід розглядати як мовленнєву діяльність – один із різновидів діяльності людини; 2) реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає формування в учнів необхідних для спілкування комунікативних умінь, що спираються на відповідні знання понятійні (лінгвістичні, мовленнєвознавчі); операційні (правила і способи побудови зв'язного тексту, різноманітні вправи репродуктивного й продуктивного характеру) [6, с. 153].

Розглядаючи **завдання 2**, спробуємо надати дефінітивну характеристику ключових та дотичних до ключових понять. Загальне недорозвинення мовлення

- різні складні мовленнєві порушення, за яких у дітей спостерігається порушене формування всіх складових мовленнєвої системи [4, с. 245]. Для розуміння досліджуваного феномену індивідуальної наукової роботи магістра, маємо розглянути дотичні поняття «мова», «мовленнєва діяльність», «механізми мовлення». Так, «мова» трактується як - система знаків, яка є засобом спілкування, мисленнєвої діяльності, передачі інформації від покоління до покоління та її зберігання. Мовні одиниці (фонеми, морфеми, лексеми, словосполучення, речення) та зв'язки між ними утворюють складну органічну структуру мовної системи [2, с. 268]. Мовленнєва діяльність - специфічна форма психічної діяльності людини, що забезпечує розуміння мовлення оточення і власні висловлювання [2, с. 268]. За визначенням дефектологічного словнику за ред. В. Бондаря, механізми мовлення - формування та функціонування мовленнєвої діяльності забезпечується складною системою психофізіологічних механізмів. Розрізняють дві групи механізмів: загально-функціональні та специфічні мовленнєві [1, с. 265].

Науково-педагогічні джерела свідчать, що для дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ III рівня), постають характерними проблеми: а) із граматичною складовою мовлення; б) спостерігаються неточності звуковимови; в) невідповідність до теми висловлювання. В свою чергу, корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення спрямовується на: а) розвиток уваги; б) пам'яті; в) сприймання; г) контролю (слухової, зорової, рухової модальності), тобто, на психологічні механізми, що сприяють правильному формуванню основ писемного мовлення, а також, впливають на правильність формування власних думок, що є пов'язаними між собою. Варто зазначити, що дослідження Р. Левіної, В. Орфінської, Н. Траугот та інших описують особливості розвитку словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення та його фонемних аспектів у дітей із ЗНМ III рівня.

Загально відомо, що 1969 року Р. Левіна із колективом колег розробили порівняльну характеристику загального недорозвинення мовлення, у тлумаченні від цілковитої відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвитку. Фахові джерела свідчать, що виділяють чотири рівні мовленнєвого недорозвинення, які відображають типовий стан компонентів мовлення у дітей. З огляду на тематику нашого дослідження, вважаємо за потрібне деталізувати психолого-педагогічну характеристику дітей із ЗНМ III рівня. Третій рівень розвитку мовлення характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з недорозвиненими лексико-граматичними та фонетико-фонематичними елементами. Діти на цьому етапі вже можуть вживати всі частини мови, правильно вживати прості граматичні форми, намагатися складати складнопідрядні речення. Варто відмітити, що поліпшується стан мовлення. Діти вже не відчують труднощів у називанні, відомих їм із життєвого досвіду предметів, дій, ознак та якостей. Вони можуть вільно розповідати про себе та свою родину, переказувати оповідання. Ключове поняття дослідження «Загальне недорозвинення мовлення» за визначенням С. Копоплястої розглядається у значенні - різні складні мовленнєві порушення, за

яких у дітей спостерігається порушене формування всіх складових мовленнєвої системи [2].

У дітей дошкільного віку з ЗНМ III рівня формування форм спілкування відбувається пізніше, спостерігаються стійкі труднощі у спілкуванні та взаємодії з іншими дітьми та дорослими. У них не формується властиве до їхнього віку розуміння емоцій, станів, установок та поведінки (як власної, так і оточуючих). Оскільки мовлення є однією з найскладніших розвинутих психологічних функцій людини, повноцінний розвиток мовлення дитини не тільки забезпечує її спілкування з оточуючими, але й постає основою її загального інтелектуального розвитку. Отже, діти повинні оволодіти відповідними знаннями мови, розвинути компетенції та навички, необхідні для спілкування. Для цього необхідно лише підібрати відповідні методи і прийоми розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови, насамперед, через формування словникового запасу, граматичної будови мовлення, зв'язності мовлення тощо.

Розглядаючи **завдання 3**, вважаємо за необхідне розробити та оприлюднити науковий апарат індивідуального дослідження магістра за темою: «Формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня». *Об'єкт дослідження:* мовленнєве спілкування дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Предмет дослідження:* психолого-педагогічне забезпечення формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Мета індивідуального дослідження магістра:* теоретично обґрунтувати та створити психолого-педагогічне забезпечення формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Розробка даних тез дозволила теоретично обґрунтувати проблему формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Здійснено аналіз та систематизацію науково-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми за напрямками. Надано дефінітивну характеристику ключових понять дослідження «формування», «засіб», «мовлення», «спілкування», «діти старшого дошкільного віку», «ЗНМ» та дотичних понять. Виокремлено та оприлюднено науковий апарат індивідуального магістерського дослідження на тему: «Формування засобів мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня».

Література

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. - К.: «МП Леся», 2011. 141 с.
2. Логопсихологія : навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак ; за ред. М.К. Шеремет. 2-ге вид., стер. - К.: Знання, 2012. - 264 с.
3. Мартиненко І.В. До проблеми порушень комунікації у дітей із тяжкими порушеннями мовлення / І.В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. - № 16. – С. 288– 290.
4. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, І.М. Біла, Г.П. Лазос; за ред. З.Г. Кісарчук. К.: Логос. 2015.

5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 284 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/5812/1/Комплекс_ФФНМ_Рібцун.pdf
6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах. За редакцією М.І. Пентиліук: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000.

Куцунер О.М.,

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Кузава І.Б.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти – це та складова гуманітарної політики держави, що свідчить, наскільки її суспільство готове свідомо захищати невід'ємні права людини, яка сьогодні поступово входить у освітній процес України.

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти. Такі діти можуть навчатися у закладах загальної освіти за умови реалізації інклюзивної моделі навчання, що потребує змін на всіх рівнях, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

Перед сучасною школою стоїть завдання сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Традиційна методика переважно спрямовує учнів на запам'ятовування програмового матеріалу та його відтворення. Завдання інклюзивної освіти полягає в створенні нової школи: школи діалогу, школи, яку творять самі діти спільно з учителями. Узагальнення здобутків педагогічної теорії і практики дає змогу виділити основні ідеї особистісно орієнтованого навчання: школа складає частину життя; велика увага приділяється навчанню як процесу, а не як результату; активне залучення учнів до розв'язання проблем і планування, і т. д [3].

Практика свідчить, що уроки, побудовані на особистісно орієнтованій взаємодії, дають змогу здійснити індивідуальний підхід, стимулюють пізнавальну активність, навчають школярів визначати шляхи здобуття ґрунтовних знань, умінь і навичок.

У загальній педагогіці завданням інклюзії відповідає особистісно орієнтоване навчання, спрямоване як на навчання дітей без особливостей, так і на дітей, які мають особливі освітні потреби. Особистісно орієнтоване навчання

– це розвиток в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися [1].

Варто зазначити, що головним принципом особистісно орієнтованого навчання вважають принцип «розвиваючої допомоги». Він реалізується через відмову від авторитарного (когнітивного типу) навчання, у якому процес учіння зводиться до пасивного засвоєння певного набору знань, на користь «дослідного учіння». Отже, метою дослідного учіння є розвиток особистості, самоусвідомленість та самореалізація в умовах навчання.

Концепція особистісно орієнтованого навчання має значущі переваги, а також деякі ризики, які варто враховувати. До переваг відносяться: по перше, увага до внутрішнього світу дитини, розвитку особистості учня шляхом учіння; по друге, пошук нових методів, форм і засобів навчання.

Примітно, що принципи та методи особистісно орієнтованого навчання дозволяють урахувати рівень кожної дитини, застосування різного дидактичного матеріалу – дати посилене завдання, використання різноманітних форм взаємодії сприяють розвитку комунікативних здібностей тощо.

Традиційні підходи організації навчального процесу не дають змогу ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей. Відтак, перед учителями постає завдання навчати більш різноманітний учнівський контингент, задовольняючи потреби всіх дітей, очікування батьків та зростаючі вимогами суспільства. На думку фахівців, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого викладання. Термін «диференційоване викладання» у вітчизняному освітньому просторі порівняно новий.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний та результативний навчальний процес для кожного з них [4].

У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні є різними, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес та забезпечити корисний навчальний досвід для всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є дуже перспективним у навчанні всього багатоманітного учнівського колективу [2].

Завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна програма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опановувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати максимальних (для кожного) результатів.

Диференційоване викладання дає змогу врахувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності: рівень підготовленості; індивідуальні стилі навчання; інтереси.

Про диференційоване викладання можна стверджувати як про підхід, який демонструє: прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових та поточних знань учнів, їх підготовленість, навчальні

інтереси); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку.

Диференційоване викладання – це «відповідь» учителя на потреби учнів (готовність до навчання, навчальні інтереси, особливі навчальні потреби тощо), яка відбувається на рівні змісту, процесу та продукту (кінцевих результатів). Плануючи диференційоване викладання, слід брати до уваги: зміст – що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію; процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту; продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо); навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

Визначальними умовами реалізації інклюзивного навчання є: особистісно-діяльнісний підхід до навчання; корекційно-розвивальне навчання; оптимізація соціальної ситуації розвитку; орієнтація на антропологічну концепцію освітніх послуг, що надаються [5].

Інклюзивна освіта передбачає комплексний системний особистісно орієнтований і індивідуалізований стиль навчання. Подолання девіацій поведінки, соціалізація учнів, подолання дефіцитарності розвитку вимагає вивчення і знання не лише структури наявного порушення розвитку, а й рівня соціально-побутової адаптованості і комунікативно-пізнавальної діяльності кожного учня.

Традиційне інтенсивне навчання відбувається під керівництвом учителя й орієнтоване на повне засвоєння базових умінь і понять. Традиційне інтенсивне навчання застосовується в комбінації з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними). Як правило, центральною особою в ньому виступає вчитель.

Згідно з цим методом, педагог організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом [3, с. 182–242].

Традиційне інтенсивне навчання гармонійно пов'язане із кооперативним. Воно включає в себе різноманітні організаційні форми й елементи, де діти у малих групах разом відпрацьовують і засвоюють нові поняття й визначені програмою навички.

Кооперативне навчання створює природні умови для інтеграції учнів з особливими потребами. Цей підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків в учнівському колективі та допомагає виховувати в дітей почуття відповідальності за своїх однокласників.

Для учнів важливо навчитися вчитися та вміти регулювати власну навчальну діяльність, тому вчителям інклюзивних класів необхідно враховувати численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як

організація, розуміння та запам'ятовування інформації.

Ефективність роботи з формування особистості дитини в інклюзивному класі залежить від створення особливого навчального середовища, командного підходу, психологічного та корекційного супроводу, раціонально підібраних стратегій навчання.

Отже, під час реалізації навчального процесу в інклюзивному класі з метою формування особистості дитини доцільно дотримуватися таких педагогічних умов, які довели свою ефективність: особистісно-орієнтоване навчання, диференційоване викладання, традиційне інтенсивне навчання, кооперативне навчання та формування когнітивних стратегій.

Література

1. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2007. С. 359-377.
2. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
3. Савчук Л. О. Особливості організації навчання в інклюзивному класі. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДЛ інклюзивної освіти / упоряд. : Л. О. Савчук, І. В. Юхимець. Рівне : РОППО, 2013. 53 с.
4. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. для викладачів, аспірантів та студентів пед. навч. закладів. Київ : Либідь, 2000. 245 с.
5. Теорія і практика інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / упоряд. К М. Бондар. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг». Кривий Ріг, 2019. 170 с.

Лахтюк А. Ф.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Брушневська І.М.

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Поняття «толерантність» розглядається як соціально важливе явище, норма життя у демократичному суспільстві. Це один з головних принципів взаємовідносин між людьми [3, 8].

Шляхи реалізації толерантності у вихованні розроблено у педагогіці толерантності – «педагогіці співробітництва», «педагогіці успіху», «педагогіці діалогу», «педагогіці ненасилля» (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Сухомлинський та ін.), за якими досягнення позитивних результатів у вихованні дітей можливо за умови врахування їхніх інтересів, надання їм права вільного вибору, чуйного ставлення до них та адекватного прийняття всіх їхніх позитивних і негативних особливостей [3, 15].

Розвиток толерантних якостей майбутнього педагога – це один з напрямів соціалізації особистості, метою якого є її професійне становлення та досягнення певної вершини (акме) в неперервному професійному та духовному зростанні [3, 17].

На сьогоднішній день однією з важливіших проблем є формування толерантності у дітей шкільного віку. Людство повинне спрямовувати свою увагу до проблем осіб з інвалідністю, захисту їхніх прав та благополуччя. «Всі ми різні, але всі ми рівні» – основоположний вектор толерантності за нормами міжнародного права та національного законодавства. На жаль, бувають ситуації, коли розуміючи це, не завжди поводимо себе коректно та адекватно. Кожен із нас повинен виховувати в собі турботу та милосердя до людей з особливими потребами.

Сучасний педагог повинен шукати та застосовувати нові інформаційні та педагогічні технології до виховання у здобувачів освіти розуміння поняття «толерантність».

На нашу думку, у сучасному інноваційному світі матеріальні цінності стоять у дітей на першому місці, тому формування у здобувачів освіти духовних цінностей повинно стати одним із головних педагогічних пріоритетів під час проведення уроків, починаючи з початкової школи.

В.О. Сухомлинський говорив: «Виховуй у собі людину – ось що головне. Інженером можна стати за п'ять років, вчитися на людину треба все життя. Найголовніше в душі – це краса в широкому розумінні – це мистецтво і музика, і сердечні стосунки з людьми («Листи до сина») [1].

Як виховувати толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами? Це означає прищеплювати любов, співпереживання, терпимість, вміння допомогти слабшій людині та підтримати її добрим словом. Народна мудрість каже: «Слово може врятувати людину, слово може і вбити».

Свого часу В.О. Сухомлинський помітив: «Духовний розвиток людини починається з розвитком у неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю і розум, визначають ставлення людини до себе, природи, праці, інших людей, роблять людину більш цікавою та оригінальною. А тому треба вчити дітей любити, поважати, співчувати й уміти висловлювати ці почуття. Це не менш важливо, ніж учити грамоти, письма і лічби».

Виховання толерантності повинне відбуватися як під час уроків, так і у позаурочний час. Мета уроків толерантності – показати значимість толерантності під час взаємодії з іншими, закріпити знання учнів про компоненти толерантності, учити розуміти і поважати один одного, удосконалювати вміння толерантного спілкування між однолітками.

Перш за все потрібно пояснити учням саме поняття «толерантність». Для цього на уроці можна використовувати такий когнітивний компонент як гру «Барвисте намисто» – зібрати намисто із рис характеру, які притаманні толерантній людині. Завдяки такому виду роботи, можна спонукати дітей до роздумів та мовленнєвому контакту [4].

На нашу думку, важливу роль у формуванні толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами відіграє колективна робота в інклюзивному класі.

Колективні творчі справи — це справа колективна, тому що планується, готується, здійснюється і обговорюється всіма учасниками. Вона — творча, тому що на кожній стадії її здійснення і учні, і педагоги ведуть пошук

найкращих шляхів вирішення спільного завдання; бо справа не робиться по шаблону, завжди розкриває нові можливості її учасників. Колективні творчі справи розрізняються за напрямками виховання: громадські, трудові, пізнавальні, спортивні, оздоровчі, художньо-естетичної творчості тощо. [5]

Саме завдяки колективній роботі можна удосконалювати вміння толерантного спілкування в інклюзивному середовищі. Наприклад, під час створення колективного панно, діти можуть навчитися ділитися один з одним певними матеріалами, допомагати один одному, поважати думки інших.

Важливу роль у розвитку дітей молодшого шкільного віку відіграє казка. Учні, слухаючи казку, повинні переймати позитивні риси характеру героїв та на їх вчинках вчитися піклуватися про ближніх, бути добрим та милосердним, в деяких ситуаціях проявляти сміливість та винахідливість.

Дуже повчальною та цікавою є нова книга Оксани Драчківської «Зайчик-нестрибайчик та його смілива мама» – автобіографічна історія-казка про себе та свого синочка Назарка, який, на жаль, із самого народження є дитиною з інвалідністю та не може ходити. Казка розповідає діткам, що не всі люди однакові, як не варто здаватися, коли важко, як триматися, коли сил не залишається, і як жити в цьому світі, який здебільшого призначений для звичайних людей [2].

Мабуть не має людини, яка у своєму житті не стикалася з труднощами. Декого вони змушують зупинитися, а є люди, які не зважають на них, добиваються успіхів у житті.

Проводячи урок української мови чи літератури, можна використовувати приклади з реального життя. Яскравим прикладом незламності, мужності, стійкої віри в себе, сили духу, цілеспрямованості є спортсмени Паралімпійських ігор та Ігор нескорених. Саме їхні життєві історії показують дітям, що люди з інвалідністю теж можуть добиватися успіху та бути повноцінними членами суспільства. Паралімпійські ігри та Ігри нескорених є одними із форм соціалізації людей з інвалідністю в суспільство. На прикладі паралімпійців ми повинні виховувати в собі та у дітях толерантне ставлення до людини, яка має проблеми зі здоров'ям.

Підсумовуючи все вищесказане можна зробити висновок:

- виховання толерантного ставлення до дітей з ООП є важливою та актуальною проблемою для багатьох педагогів та батьків;
- будучи педагогом неможна залишатися на одному місці, потрібно рухатися вперед самовдосконалюватися та розвиватися у зв'язку з постійним розвитком суспільства;
- важливо проводити уроки толерантності для дітей, адже завдяки їм можна прищепити учням важливі моральні цінності та показати наскільки важливо цінувати та підтримувати один одного;

Література

1. Використання творчості В. Сухомлинського на уроках мови та літератури. URL: <https://ukrlit.net/article/958.html> (дата звернення 28.01.2023)

2. Драчковська Оксана. Зайчик-нестрибайчик та його смілива мама. Чернівці: Книги – XXI, 2019. 32 с.
3. Молчанова Алевтина. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.
4. Проект «Розробка та проведення інтерактивних Уроків толерантності із залученням дітей з інвалідністю та школярів Луцької ОТГ» за підтримки Управління соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Луцької міської ради. URL: <https://inhub.lutsk.ua/wp-content/uploads/2022/01/Uroky-tolerantnosti-2021.pdf> (дата звернення 28.01.2023)
5. Технологія колективного творчого виховання URL: <https://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasного-kerivnika/vihovni-tehnologii-ta-formirovani-roboti/1257-tehnologija-kolektivnogo-tvorchogo-vihovannja-za-i-ii-ivanovim> (дата звернення 30.01. 2023)

Літвін Ю.Ю.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФФН

Статистичні дані свідчать, що кількість дітей дошкільного віку, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку неухильно зростає. Серед них значну частину становлять діти середнього дошкільного віку з нормальним слухом і збереженим інтелектом, які не оволодівають у нормативні терміни звуковою стороною мовлення у зв'язку з недорозвиненням фонетико-фонематичних процесів. Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення складають найпоширенішу категорію дітей з порушеннями мовлення і потребують своєчасної корекційної допомоги з розвитку мовлення.

Аналіз науково-теоретичних джерел вітчизняних і зарубіжних авторів показав, що різними аспектами дослідження проблеми фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення займалися: О. В. Барінова, А. В. Калініченко, С. В. Коноваленко, О. І. Лазоренко, Н. В. Ніщева, Ю. В. Рібцун, К. М. Слюсар, О. Б. Споришева, Т. В. Туманова, Т. Б. Філічева, А. В. Ястрєбова

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами унаслідок недоліків сприймання і вимови фонем [1].

ФФНМ, відносяться до категорій психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень. Ці категорії відображають рівень сформованості засобів спілкування і дозволяють вибудовувати відповідну логопедичну роботу [1].

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення об'єднує групу мовленнєвих порушень, таких як:

- артикуляторно-фонематична дислалія,
- акустико-фонематична дислалія,

- дизартрія,
- ринологія.

У шкільному віці діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення стикаються з серйозними проблемами при навчанні читання та письма, а також схильні до ризику формування дислексії і дисграфії.

Формування мовленнєвої діяльності дитини, зокрема фонетико-фонематичної компетентності, являється тривалим та досить складним процесом розвитку, одним із головних показників є повноцінне розуміння та правильне вживання дошкільником складової структури слова.

Проте у дітей із різними мовленнєвими розладами порушення складової структури, що притаманні періоду переддошкілля, не зникають. Вони залишаються у дошкільному, а іноді й у шкільному, віці, що обумовлюється руховою або слуховою недостатністю, незрілістю просторових, динамічних і ритмічних факторів психічної діяльності, нездатністю під час сприймання послідовно переробляти звукові сигнали, а під час вимови лінійно будувати артикуляційні рухи [4].

Фонетична складова є важливим аспектом у розвитку мовлення дітей. Розвиток у них фонетичних дій та операцій, згідно з фонологічним компонентом мовленнєвої компетенції (за Є.Ф.Соботович) передбачає:

- розчленовування мовленнєвого потоку за ритмом та інтонацією та упізнавання окремих значеннєвих структур за названими характеристиками;
- акустичний аналіз звукового складу слів;
- виділення й узагальнення постійних, корисних ознак фонем;
- розрізнення і запам'ятовування слів за їхнім фонемним складом;
- упізнавання слів у мовленні оточуючих;
- установлення зв'язку між звуковою оболонкою слова та відповідними предметами і явищами, які воно позначає.

На основі формування зазначених операцій відбувається розвиток фонетичної сторони мовлення у дітей.

До старшого дошкільного віку фонологічна складова мовленнєвої діяльності дитини з нормотиповим розвитком є сформованою. За Є. Ф. Соботович критеріями оцінювання зазначеної ланки є правильна звуковимова, певний рівень сформованості фонематичних уявлень, які відповідають мовленнєвим нормам, сприйнятим з мовлення оточуючих (з 4 р.), фонематичного аналізу звукового складу слова (виділення приголосного звука на фоні слова, визначення кількості і послідовності звуків у слові в зовнішньому і внутрішньому планах (з 4 р.). Ці види аналізу формуються спочатку з опорою на слухове сприймання слова, яке дитина вимовляє сама (тобто у зовнішньому плані), а потім у внутрішньому плані без опори на власне слухове сприймання мовлення (О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавичюте, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко та ін.).

За даними М. Є. Хватцева, до кінця п'ятого року життя діти, в основному, вимовляють правильно усі звуки, навіть так звані складні (шиплячі), оволодівають сонорним звуком [р]. Зникають заміни, недоліки дзвінкості. У

віці 6-7 років правильна вимова сформована у значної кількості дітей. Фонетичні недоліки мовлення спостерігаються у 10% дітей (викривлення, частіше заміни звуків).

Розглянемо, як саме відбувається формування складової структури слів у дітей.

В 1–1,5 міс. малюк зосереджує свою увагу на голосі близької людини, у 2–3 міс., паралельно з появою „комплексу пожвавлення”, коли малюк на звернення до нього дорослого відповідає гуканням, махає ручками, все частіше реагує посмішкою, яка сприяє розвитку мовленнєвого дихання. Таким чином поступово в мовленні малюка формується образ стійкого складу. Цей віковий період є вагомим початком в опануванні дитиною складової структури слів.

У 4–6 міс., завдяки інтенсивному розвитку кори головного мозку (особливо слухової), малюк робить свої перші спроби у наслідуванні мовлення, котрі проявляються у лепеті – вимові окремих складів із губними приголосними (типу *па, ма, ба*) та їх ланцюжків.

Вже у 6–9 міс., уважно починає слідувати за артикуляцією дорослого, також повторює за ним короткі ряди складів та окремі прості слова. У цей період складовий лепет кількісно та якісно значно зростає і виражається у редуплікації (від лат. *reduplicatio* – подвоєння) однотипних складів: *а – а – а, ба – ба – ба, па – па – па, дя – дя – дя, тя – тя, ля – ля, р – р – р, тьо – тя, па – дай*. Саме під час лепету мовленнєвий потік розпадається на складові частини, в яких у звуків з’являється ознака локалізованості та визначається їх чітка послідовність – приголосний + голосний.

Важливим є те, що склади, які починає промовляти малюк, формуються у різні ритмічні групи. Це стає можливим завдяки активній діяльності підкіркового рівня головного мозку, для якого притаманна реалізація ітеративних (від лат. *iterativus* – часто повторюваний) рухових стимулів.

В 10 міс. починає формуватися фонематичний слух, тому якщо раніше склади в його лепеті мали однорідну структуру, то вже у віці 10 міс. вони стають більш різноманітними і складаються з різних приголосних та голосних (*ка – тя, ма – ня*). Таким чином відбувається дисиміляція (від лат. *dissimilis* – несхожий), а саме розподібнення складів, повторюваними залишаються саме приголосні, а не голосні звуки (*та – то – ті, ма – мі – му*).

До одного року у словнику дитини налічується не менше 10 слів. У 1 р. 2 міс. – 1 р. 3 міс. в мовленні малюка найчастіше використовуються тільки перші (*молоко – мо*), наголошені (*вікно – но*) чи два однакових (*га-га, ту-ту*) склади, складні у вимові звуки випускаються (*риба – иба*), наявні перестановки складів. Засвоєння складової структури слів може відбуватися у двох напрямках шляхом переходу: а) від односкладових слів до багатоскладових слів; б) від слів з однаковими складами до лексем із різними складами.

Починаючи з 1 р. 8 міс. у словнику малюка вже не менше 40 слів, складова структура відтворюваних слів поступово ускладнюється: малюк вже безпомилково повторює чи самостійно промовляє двоскладові слова, проте у трискладових продовжує опускати один зі складів (найчастіше перед

наголошеним) (*га-ва́* – *голова*). Такі елізії (від лат. *elisio* – виштовхування) складів можуть спостерігатися у дитячому мовленні у віці до двох років.

Після 2 р. 3 міс. двоскладові та трискладові слова найчастіше дитина вимовляє безпомилково, у чотирискладових словах ще можуть випускатися ненаголошені склади, проте вже після 2 р. 5 міс. зменшення кількості складів навіть у багатоскладових словах зустрічається зрідка. До 2 р. 6 міс. спостерігається дитячий словотвір (*куйчення* (*курча*) – за аналогією до *гусеня*, *качення*). У словнику цього віку у дитини є вже всі частини мови, які об'єднуються в речення з трьох і більше слів, у яких наявні аграматизми.

В три роки у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком складова структура слів є практично сформованою; поодинокі помилки зустрічаються під час повторення лише малознайомих дитині слів.

У чотири роки діти грають у рими, добираючи до одного слова інші, схожі за звучанням, збереженням наголосу та відповідної складової структури слова (*Дружóк* – *лужóк*, *кружóк*). В цей період у дитячому мовленні засвоєно всі відмінкові та родові закінчення іменників та прикметників. Дитина вже здатна помічати не лише звуко-складові, а й граматичні помилки.

Оволодіння складовою структурою слова при нормальному мовленнєвому розвитку іде інтенсивно, випереджаючи звукову наповнюваність слова, і завершується приблизно в три роки. Але у 3-5 років у дітей з нормальним розвитком мовлення зустрічаються різні випадки порушень складової структури слова. Має місце випадіння складів внаслідок великої їх кількості у слові (*ко* – молоко, *бо* – болить, *мідой* – помідор (М. Є. Хватцев). За М. Х. Швачкіним, М. Є. Хватцевим, суттєвими причинами пропуску складів є слабкий звуковий аналіз, недостатність артикуляції, кінестетичних диференціацій та чуття ритму. Крім пропусків та заміन у мовленні дітей спостерігаються перестановки, особливо в довгих словах (*ковала* – корова, *талерка* – тарілка), зливання (контамінації) двох слів у одне (*ігруша* – груша + іграшка), уподібнення (асиміляція) (*маместо* – на место), передчасне вимовлення наступного складу (антиципація), додавання найчастіше проявляються у залученні дитиною зайвої складоутворювальної голосної, переважно під час збігу приголосних, за рахунок чого збільшується кількість складів (*ма́сило* – *масло*).

Зазначені недоліки спостерігаються у дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, але у більш старшому віці.

Формування складової структури слів у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення є необхідним і важливим напрямом корекційно-розвивальної роботи [4, 5].

Література

1. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К.: Видавничий дім «Слово», 2015. – 776 с.
2. Рібцун Ю.В. Дитина із порушенням мовленнєвого розвитку / Ю. В. Рібцун // Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у 9 кн. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ ВПЦ „Літопис-XX”. – 2010. – Книга 9. – 36 с. 85

3. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. – К.: Освіта України, 2011. – 292 с.
4. Рібцун Ю. В. До проблеми порушення звуко-складової структури слова у дітей / Ю. В. Рібцун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Випуск 23. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 206–208. – (Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія)
5. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетикофонематичній ланці) дітей дошкільного віку // Дефектологія. – 2002, №3.
6. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. / Укл. В.В.Тищенко, Є.Ю.Линдіна. – К. «Видавничий дім Дмитра Бураго», 2015. – 308 с.
7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс / ПП «Актуальна освіта», 2013. – 110 с.

Літвінчук А.М.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Казачінер О.С.

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ЕРГОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУДОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМ ТА ТЯЖКИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

Порушення інтелектуального розвитку (застарілі терміни «розумова відсталість», «олігофренія») – це стійке, явно виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи. Переважно йдеться про ураження головного мозку. Існують різні класифікації інтелектуальних порушень. Найуживаніша – за рівнем інтелекту. Розрізняють чотири ступені порушення інтелектуального розвитку: легкий, помірний, тяжкий та глибокий.

В даному дослідженні ми зосередимо свою увагу на помірному та тяжкому ступені.

Формування побутової самостійності є одним з важливих напрямків корекційно-педагогічної роботи з дітьми з помірним та важким ступенем інтелектуальних порушень.

У дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень рівень засвоєння соціально-побутових навичок неоднаковий, вони формуються досить складно та повільно. Діагностується переважно достатній та низький рівень, діти частково володіють навичками самообслуговування, потребують допомоги під час їжі, одягання і роздягання, при виконанні доручень та нескладної роботи потрібен контроль [1].

Сьогодні одним із актуальних методів в реабілітації є ерготерапія, яка за невеликий проміжок часу продемонструвала непогані результати.

Метою нашого теоретичного дослідження є розгляд ерготерапії як сучасного напрямку реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями та огляд

результатів досліджень щодо здійснення реабілітаційних заходів, спрямованих на поліпшення опанування соціально-побутових навичок.

Ерготерапія – це особлива міждисциплінарна спеціальність, метою якої є допомога людям з різними фізичними або психічними порушеннями в досягненні максимальної незалежності від оточуючих в своєму повсякденному житті. Ця галузь наукових знань існує на протязі вже багатьох років, однак особливо активний розвиток Ерготерапія отримала після закінчення Другої світової війни [3]. Для України ерготерапія – порівняно новий метод реабілітації, однак в Західній Європі та Америці вона відома більше 60 років.

Мета ерготерапії: досягнення максимального рівня заняттєвої активності та самостійності у повсякденному житті.

Завдання ерготерапії:

- сприяти формуванню соціально-побутової культури
- розширити у дітей знання про активність повсякденного життя, інструментальну активність, підвищити рівень самообслуговування;
- розвивати процесуальні уміння та навички;
- сприяти формуванню умінь та навичок соціальної взаємодії та умінь колективної праці, а також самостійність, відповідальність та наполегливість [4].

Кінцева мета ерготерапії – не лише максимально відновити рухові функції, а й адаптувати пацієнта до звичного життя здорової людини, допомогти стати самостійним, соціально пристосованим і незалежним у побуті [5].

Ерготерапія добре зарекомендувала себе для реабілітації дітей із ДЦП, синдромом Дауна, аутизмом, затримкою психомоторного розвитку, порушеннями інтелекту і іншими захворюваннями. На заняття до ерготерапевта також приходять діти, після перенесених інсультів.

Щоденне життя складається з багатьох завдань та дій. У дітей основні завдання це: самообслуговування (харчування, туалет, одягання), продуктивність (відвідування навчальних закладів, школа садок, гуртки) та відпочинок (гра, улюблені заняття та хобі) [4].

Перед початком реабілітаційних заходів ерготерапевт має провести оцінку порушень життєдіяльності людини. За допомогою спеціальних методик, тестів, тренажерів, що моделюють різні аспекти діяльності людини, виявляються порушення компонентів і складових життєдіяльності людини. Основною шкалою оцінювання є міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) На підставі проведеної оцінки фахівець визначає цілі, методи і план ерготерапевтичних занять. [5]

Передусім, ерготерапевт має зрозуміти, які обмеження і як впливають на якість життя дитини, яка діяльність страждає. Ерготерапевт опитує оточення дитини про її соціальну взаємодію, умови проживання та навчання. Завдяки виявленню проблем і ресурсів дитини, фахівець будує програму реабілітації у такий спосіб, щоби вивести дитину на її максимальний рівень функціонування, самостійності в тій чи іншій сфері діяльності [4].

Ерготерапевти у своїй діяльності з особами з порушенням інтелекту сприяють зміцненню м'язового тону, розвитку координаційних здібностей, реакцій рівноваги, розвитку великої та дрібної моторики, моторного планування, покращують інтеграцію сенсорної інформації, а також регулюють рівень активності особи [2].

Залежно від цілей і завдань ерготерапевтичного впливу підбираються види діяльності та методи.

Діяльність в ерготерапії підрозділяється на повсякденну активність (особиста гігієна, прийом їжі, одягання, функціональне спілкування, мобільність і т.д.), роботу або продуктивну діяльність (домашні обов'язки), дозвілля (гра, хобі, відпочинок).

Існує багато методів ерготерапії, наприклад: функціональні ігри, мобілізація суглобів, тренування функцій м'язів, регулювання тону м'язів, тренування координації, навчання дрібних правильних рухів, тренування чутливості та навчання інших навичок, що необхідні в повсякденному житті.

До найчастіше використовуваних ерготерапевтичних методів належать сенсорна інтеграція, Бобат-терапія, когнітивно-терапевтичні вправи по Перфетто, метод ФРОСТИГ, метод Джонстоун, метод Афолтера та ін. [3].

Використання різних засобів наочності (натуральні предмети, зображення, фотографії, схеми, карти-плани, муляжі, іграшки та ін.) В поєднанні зі спостереженнями за реальними об'єктами, життєвими ситуаціями на ерготерапевтичних заняттях дозволяє краще сформувати широке коло уявлень про навколишній світ.

Ерготерапевт забезпечує достатній рівень роз'яснення важливості навичок самообслуговування, ергономічних підходів до вирішення задач, формує уявлення на власних прикладах (демонстрація) та спільних діях, створює ситуації для формування охайності, емоційної та естетичної чуйності. Відповідними етапам розвитку побутових навичок у таких дітей є: формування мотивації (інтересів, потреб, обов'язків) і установок, що цінують навички самообслуговування та самореалізації, формування знань і світогляду, перенесення теоретичних знань на практику.

Загалом, при вирішенні завдань, пов'язаних із самообслуговуванням та іншими напрямками ерготерапії, дії ерготерапевтів мають регулярно повторювані елементи (показ, підштовхнути до дії своєю допомогою, заохочення, очікування, похвала за зусилля)

У результаті занять з ерготерапії дитина повинна досягти максимальної самостійності у своїй діяльності – підвищити навички самообслуговування, стати більш соціально активною, отримати можливість реалізовувати свій потенціал. Для когось це може бути здатність одягнутися, піти до туалету, вчитися в колективі, а для когось великим досягненням стане можливість просто утримувати ложку в руці [4].

Таким чином, підхід до ерготерапії базується на ідеї, що опанування навичок самообслуговування за допомогою різних вправ, пов'язаних із повсякденним життям і робочими навичками, зменшує залежність дитини від інших, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах і створює передумови

для навчання інших видів діяльності, які дозволяють їм жити повноцінним життям. Це надзвичайно актуально для навчання та реабілітації дітей із порушенням інтелекту. Про це свідчить аналіз сучасних наукових даних.

Отже, порівнюючи рівні сформованості соціально-побутових навичок дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень після впровадження ерготерапевтичних методів формування соціально-побутових навичок можна дійти висновку, що даний метод є ефективним у роботі з дітьми. Саме тому ерготерапевт є важливим фахівцем, який допомагає долати побутові труднощі та покращувати якість життя дітей із порушенням інтелекту.

Література

1. Галецька Ю. В. Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2015. Вип. 5(1). С. 47-56.
2. Ерготерапія в Україні. Сучасний стан проблеми. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10215/1/Hrybok_Butsyk.pdf
3. Етапи ерготерапевтичного втручання. Інструменти ерготерапії. URL: https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/25969/1/%D0%9B%D0%95%D0%9A%D0%A6%D0%86%D0%AF%202_%D0%95%D1%80%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F_%D0%9C%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D0%BF%D0%B0.pdf
4. Мета, завдання програми і етапи ерготерапевтичного втручання. URL: https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/25977/1/%D0%9B%D0%95%D0%9A%D0%A6%D0%86%D0%AF%209_%D0%95%D1%80%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F_%D0%9C%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D0%BF%D0%B0_%D0%93%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%BE.pdf
5. Таран І.В., Валюшко Ю. Ерготерапія, як сучасний напрямок фізичної реабілітації хворих із травмами й захворюваннями нервової системи. *Теоретичні та методичні проблеми фізичної реабілітації* : матеріали VI Всеукр. наук.-метод. конф. Херсон, 2016. С. 292 – 298.

Лісовець А.В.

здобувач вищої освіти, спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК НАВИЧОК ВЛАСНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ ІІІ РІВНЯ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

Від народження дитина має унікальний скарб – мовлення, саме завдяки йому вона називається людиною. Мовлення забезпечує дитині спілкування, порозуміння, взаємодію з людьми, як із найближчим оточенням, так із зовсім незнайомими, що впливає на можливість особистісного розвитку та успішної соціалізації.

У сучасному сьогоденні ми щодня зіштовхуємося зі змінами. Особливо помітними вони є у системі освіти: застосування гаджетів, онлайн-навчання,

оновлені програми, інклюзивне навчання, нові освітні стандарти, НУШ, яка крок за кроком змінює процес навчання та комунікації вчителя з учнем та ін.

Між всіма змінами не можна залишити без уваги питання пошуку новітніх шляхів формування і розвитку зв'язного мовлення дітей, а саме їх вміння висловлювати власну думку. Адже завдяки зв'язному мовленню діти мають можливість розказати, поділитися своїми враженнями і переживаннями, набувають уміння змістовно і грамотно висловлювати свої думки. Через зв'язне мовлення фактично трансформується логіка мислення дитини, її вміння усвідомлювати сприйняте і виражати його в правильному, чіткому і логічному висловлюванні.

Наше дослідження розглядає категорію школярів середнього шкільного віку із ЗНМ III рівня, для яких розвиток зв'язного мовлення та власного висловлювання має певні труднощі.

У дітей середнього шкільного віку з ЗНМ III рівня, спостерігаються проблеми з висловлюванням власної думки, збіднілістю словникового запасу, недосконалість лексико-граматичної сторони зв'язного мовлення. На жаль, спостерігається збільшення з кожним роком негативного впливу комп'ютерних технологій на дитину. Комунікація, спілкування з однолітками переходять на другий план.

Різні аспекти формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ III рівня розглядали: Л. Халілова, Б. Гриншпун, Т. Волосовец, І. Зиміна, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Р. Левіна, Е. Мастюкова, С. Міронова, Н. Нікашина, У. Орфінская, Е. Соботович, Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чіркіна, С. Шаховская. [7, 179-181].

Діти з загальним недорозвиненням мовлення – це особлива категорія дітей з відхиленнями у розвитку, вони мають збережений слух і інтелект, але значні порушення мовлення, що впливають на формування інших сторін психіки. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗНМ представлена в працях Р. Левіної, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, О. Грибової і ін.

При загальному недорозвиненні мовлення спостерігаються різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відносяться до звукової і смислової сторін.

Третій рівень ЗНМ характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення. Діти можуть відносно вільно спілкуватися з оточуючими, але потребують постійної допомоги батьків (вчителів, асистентів), що вносять в їх мовлення відповідні пояснення. Самостійне спілкування продовжує залишатися обмеженим знайомими ситуаціями.

У дітей середнього шкільного віку із ЗНМ III рівня недостатня сформованість узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на вмінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Вони недостатньо засвоюють семантичну функцію слова (узагальнене лексичне значення слова, об'єднання слів у семантичні поля, лексичну системність і на цій основі понятійну співвіднесеність). Слова з переносним значенням діти

розуміють, орієнтуючись на основне значення (золоте листя – із золота; свіжа голова – тільки що помили).

Діти із ЗНМ ІІІ рівня, на відміну від дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком, недостатньо розуміють узагальнене значення слів у контексті. Наприклад, прикметники, що позначають особистісні якості (працьовитий, ледачий, бідний, добрий, хитрий), іменники, що є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками (герой, розбійник, жаднюга), дієслова, що позначають стан почуттів, переживань (утішати, турбуватися). Відмічаються несформованість та нестійкість мовномисленнєвої діяльності, зниження рівня абстракції та узагальнення, утруднення в структурі породження мовленнєвого висловлювання, бідність логічних операцій.

В активному мовленні дітей із ЗНМ ІІІ рівня переважають прості речення. Для них характерні: прагнення уникнути розгорнутого мовлення; труднощі переказу, внаслідок неповного розуміння прочитаного тексту; труднощі добору слів. Розповіді дітей найчастіше представлені у вигляді перерахування предметів або дій.

За картинками учні середнього шкільного віку найчастіше складають прості поширені речення, іноді і складні. Помітні труднощі виникають при самостійному складанні речення без наочної опори з ізольованим словом, що стоїть в різних граматичних формах, це свідчить про недостатню актуалізацію предметно-синтаксичного значення слова та недоліки системи словозміни іменниково-прийменникових конструкцій.

У дітей з ІІІ рівнем ЗНМ на фоні розгорнутого мовлення відмічаються окремі відхилення у розвитку кожного із компонентів мовленнєвої системи. У мовленні дітей присутні елементи ситуативності, утруднення у використанні варіантів складних речень, особливо помітні при складанні розповідей за картиною, у спонтанних висловлюваннях. Прості речення в самостійних розповідях нерідко складаються з підмета, присудка, додатка, що пов'язане із недостатнім засвоєнням прикметників, числівників, прислівників, дієприслівників, прислівників. Часто спостерігаються одноманітність та неточність у вживанні узагальнюючих слів, відтінки значень, назви явищ природи, а також абстрактні поняття. Структура складнопідрядних речень у ряді випадків виявляється спрощеною.

За картинками учні середнього шкільного віку найчастіше складають прості поширені речення, іноді і складні. Помітні труднощі виникають при самостійному складанні речення без наочної опори з ізольованим словом, що стоїть в різних граматичних формах, це свідчить про недостатню актуалізацію предметно-синтаксичного значення слова та недоліки системи словозміни іменниково-прийменникових конструкцій.

Успішний розвиток зв'язного та формування творчого власного висловлення може відбутися лише за умов забезпечення систематичності та послідовності в навчанні. Щоб подолати труднощі, необхідно поступово й систематично готувати дітей до переходу від розмовного до описово-розповідного мовлення. Розвиток цього стилю зв'язного мовлення полягає у

збагаченні й уточненні словника, удосконаленні граматичної будови мовлення та граматичного оформлення.

Тому, саме на уроках мовно-літературної галузі одним з наскрізних завдань є: розвивати та корегувати вміння зв'язно й послідовно, граматично й фонетично правильно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя чи прослуханого тексту. Особливу увагу треба зосереджувати: на розвитку зв'язного висловлювання; на розширенні словникового запасу; на усвідомленні структури та значення слів, наприклад, з розділу «Лексикології» чи «Фразеології»; розвитку навичок словотворення; удосконаленні фонетико-фонематичної сторони мовлення; на правильному вживанні службових частин мови та слів з різними смисловими відтінкам.

Труднощі у висловлюванні власної думки часто призводять до того, що дитина відчуває комунікативну та інформаційну деривацію, що негативним чином позначається на розвитку її мислення та емоційній сфері. [4, 4].

Тому, завдання й зміст уроку з мови або літератури треба планувати з урахуванням структури мовленнєвого порушення, спиратися на збережені і компенсаторні можливості учнів. Послідовність роботи та старанність всіх учасників освітнього процесу матиме позитивний результат в удосконаленні навичок зв'язного висловлювання учнів середнього шкільного віку з ЗНМ III рівня.

Література

1. Андрусишина Л. Є. До питання про диференційну діагностику в логопсихології / Л. Андрусишина // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. - 2013. - № 4. - С. 23-27.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації // Укл. А.М. Богущ. — Одеса, «Маяк», 1999
3. Бадер В., Васирина С. Редагування як засіб розвитку мовлення // Початкова школа. – 1991. - №8. – С. 24-27.
4. Вашуленко М. Про співвідношення знань і вмінь у мовній освіті молодших школярів // Початкова школа. – 1995. - №9. – С.4-8.
5. Воронько Г. Мовленнєвий розвиток у процесі навчання рідної мови// Початкова освіта. – 2002. - №7. – С. 2-6.
6. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с
7. Пінчук О. П. Дидактичний аспект проблеми визначення мультимедіа в освіті / О. П. Пінчук // Наукові записки. Серія педагогічні та історичні науки.. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2006. – Вип. LXIV (64). – С.178-184.

Литвин В.Г.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Друганова О.М.

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ВПРАВ ПРИ КОРЕКЦІЇ ЗВУКА [Р] У ДОШКІЛЬНЯТ З ФУНКЦІОНАЛЬНОЮ ДИСЛАЛІЄЮ

Мовленнєвий розвиток, як відомо, є головним інструментом, за допомогою якого дитина встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається її подальша соціалізація. Головною складовою цього процесу є мовленнєва компетентність. Зазначимо, що за визначенням С.В. Подліної, «мовленнєва компетентність» – це «вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності» [4, 5-10]. Формування мовленнєвої компетенції, зокрема правильної звуковимови, є однією з найважливіших складових гармонійного розвитку дитячої особистості [6, 1].

Водночас, проведений науковий пошук свідчить про збільшення кількості дітей з різними мовленнєвими порушеннями, що негативно впливає на процес оволодіння рідною мовою, на психічний стан дитини, зокрема зумовлює розвиток у неї сором'язливості, нерішучості тощо.

Отже, актуальності набуває раннє виявлення і вчасне виправлення порушень мовлення, зокрема дислалії, у дітей дошкільного віку.

Мета статті – охарактеризувати комплекс ігрових вправ, що сприяють корекції звука [p] у дітей дошкільного віку з функціональною дислалією.

Дислалія, як свідчить аналіз наукових й навчально-методичних джерел, це «порушення вимовної (звукової) сторони мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату, що найчастіше виявляється в дитячому віці» [3, 54]. Дислалія є одним із серйозних комунікативних порушень, що призводить до труднощів у спілкуванні з оточуючими. У дітей з дислалією важко формуються звуковимова і фонематичні сприйняття, тому в подальшому суттєво страждає процес оволодіння читанням і спостерігаються численні помилки при письмі. У таких дітей спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, знижений рівень контролю за власною діяльністю, низька розумова працездатність тощо [2, 44].

Зазначимо, що одним із видів дислалії є функціональна дислалія, причинами появи якої є загальна фізична ослабленість, зумовлена частими соматичними захворюваннями, що спостерігаються в період найінтенсивнішого формування мовленнєвої функції; недостатній ступінь розвитку фонематичного слуху тощо [3, 54].

Відомо, що досягти правильної вимови можна лише за умови достатньої сили, пружності та рухливості органів мовнорухового апарату, їхньої здатності перебудовуватися й координовано працювати, об'єднувати прості рухи в складні. [5, 14]. Вирішити це завдання допоможуть ігрові вправи, яким відведена провідна роль в корекції звуковимови дошкільників з дислалією.

Одним із поширених порушень мовлення при функціональній дислалії є ротацізм «вада вимови p і p\» [3, 54].

Заняття з використанням ігрових вправ, при виправленні ротацізма можна поділити на три частини:

1. Підготовчі ігри та вправи;
2. Ігрові вправи для формування правильної звуковимови;
3. Чистомовки, лічилки.

Розглянемо далі більш докладно ігри та ігрові вправи кожної з наведених частин з урахуванням етапів послідовності корекційної роботи над звуком [p]: підготовчий етап; етап постановки звуку; автоматизації та диференціації звуку [p] у складах, словах, реченнях. Зазначимо, що ігри та ігрові вправи, запропоновані у статті, розроблені нами на основі динамічних і статичних вправ, які наведені М.К. Шеремет у підручнику «Логопедія» [3, 54].

Ігри та ігрові вправи підготовчого характеру передбачають підготовку органів мовлення і слуху дитини до правильного сприйняття звуку і до правильного артикуляційного укладу, необхідного для його відтворення. Наведемо приклад ігрових вправ на розвиток слухової уваги, сприймання, пам'яті.

«Запам'ятай слова». На столі лежать предметні картинки або іграшки. Пропонуємо дитині послухати два-три слова: буряк, горіх, акваріум. Запам'ятати їх, а потім знайти на столі відповідні картинки (іграшки). Важливі також ігрові вправи для розвитку фонематичного слуху:

«Впіймай звук!»

Пояснюємо дитині, що їй потрібно буде плеснути в долоні – «впіймати звук», коли вона почує звук [p] серед p, п, л, р.

«Назви слово!»

Пропонуємо вибрати серед слів, та назвати лише ті, які починаються на звук [p]:

– річка, комар, шафа, рюкзак, гуска.

«Знайди спільний звук!»

Пропонуємо визначити, який однаковий звук є в різних словах. При вимовлянні слів чітко виділяємо даний звук силою голосу, наприклад: «р-р-р-рак», «р-р-р-риба», «р-р-р-ріпа».

Ігрові вправи на розвиток дихання теж являються важливим пунктом в корекції звуку [p].

«Забий м'яч у ворота».

Пропонуємо дитині подути на ватний м'ячик, так, щоб він покотився у ворота (їх можна зробити з олівців, або намалювати). Повітряний струмінь повинен бути плавним, повільним, безперервним.

Велика увага приділяється на підготовчому етапі і вправам для розвитку голосу. Такі ігрові вправи необхідно проводити на знайомих дітям звуконаслідуваннях. Під час занять необхідно стежити за тим, щоб усі звуконаслідування дитина вимовляла на видиху.

«Пісенька комарика»- З-з-з-з.

«Граємо на барабані» – Д-д-д-д.

«Гусак сичить» – Ш-ш-ш-ш.

«Жук дзижчить» – Ж-ж-ж-ж

Наступним етапом корекційної роботи над звуком [p] є проведення артикуляційної гімнастики, як статичної (лопатка, чашка, голочка та ін.), так і динамічної (годиннички, конячка та ін.).

Метою артикуляційної гімнастики є вироблення правильних, повноцінних рухів органів артикуляції, необхідних для правильної вимови

звуків, і об'єднання простих рухів в складні – артикуляційні уклади різних фонем [1, 11].

Артикуляційну гімнастику проводимо в ігрові формі. Наприклад: «Язичок живе у своєму будиночку – ротику. І в цьому будинку є свої дверцята – це губи і зуби. Подивись, як я можу відчиняти і зачиняти дверцята у своєму будиночку, а тепер спробуй ти. Язичок дуже веселий і любить виконувати вправи «Лопаточка», «Чашечка», «Голочка», «Трубочка», «Гірка»). А ще він любить гойдатися на гойдалці вгору – вниз (вправа «Гойдалка»), грати в хованки (вправа «Годинник»). Та, мабуть, як і ти він великий ласун, любить поласувати смачненьким (Вправа «Смачне варення»). А як швидко він вміє скакати на конячці (Вправа «Конячка»)!».

Виконувати артикуляційну гімнастику, як відомо, слід перед дзеркалом.

1. «Лопаточка».

Широкий язик висунути, розслабити, покласти на нижню губу. Слідкувати, щоб язик не тремтів. Утримувати 10-15 с.

2. «Неслухняний язичок».

Широкий язик покласти на нижню губу та промовляти “пя-пя-пя

3. «Чашечка».

Рот широко відкрити. Широкий язик підняти угору. Потягнутися до верхніх зубів, але не торкатися їх. Утримувати в такому положенні 10-15 секунд.

4. «Голочка».

Рот відкрити. Язик висунути вперед, напружити його та зробити вузьким. Утримувати 15 с.

5. «Гірка».

Рот відкрити. Бокові краї язика притиснути до верхніх кутніх зубів. Кінчиком язика доторкнутися до нижніх передніх зубів. Утримувати в такому положенні 15 с.

6. «Трубочка».

Висунути широкий язик. Бокові краї язика завернути угору. Подмухати в отриману трубочку. Виконувати 10-15 разів.

7. «Годинник».

Висунути вузький язик. Рухати язиком з куточка рота в куточок в повільному темпі під лічбу. Виконати 10-15 разів.

8. «Конячка».

Присмоктати язик до піднебіння, клацнути язиком. Клацати повільно, сильно. Розтягувати під'язикову зв'язку. Виконати 10-15 разів.

9. «Грибок».

10. Відкрити рот. Присмоктати язик до піднебіння. Не відриваючи язик від піднебіння відтягнути вниз нижню щелепу. Зробити 10-15 разів. На відміну від вправи «Конячка» язик не повинен відриватися від піднебіння.

10. «Гойдалка».

Висунути вузький язик. Тягнутися язиком почергово спочатку до носа, потім до підборіддя. Рот при цьому не закривати. Вправа проводиться 10-15 разів.

11. «Смачне варення».

Висунути широкий язик, облизати верхню губу та заховати язик у глиб рота. Повторити 10-15 разів.

Третім етапом корекції звука [р] є автоматизація звука. З цією метою, на нашу думку, варто використовувати чистомовки, які промовляють діти в ігровій формі. Наприклад:

«Наше тигрєня справжній поет, давай і ми спробуємо писати вірші:

Ра - ра - ра - ми зловили комара.

Ра - ра - ра - ось така гра.

Ро - ро - ро - у Роми відро.

Ро - ро - ро - Рома впустив відро.

Ру - ру - ру - верхню ноту беру

Ру - ру - ру - я співаю, не кричу!»

«Чи знаєш ти ці слова?». Вимовляємо фразу, не договорюючи в словах склади. Потрібно вірно назвати склад:

«У нас крижана го...(ра)».

«Мукати вміє ко...(рова)».

«У крота в землі но...(ра)».

На останньому етапі корекції звука [р], можемо також запропонувати чистомовку. Це вправа на диференціацію звуків [р]- [л].

Гра «Підбери звук р-л». Читаємо речення і показуємо малюнки:

«Регулює вуличний рух світлофо...р».

«Летить угорі грізний оре...л».

«У Марини на столі лежить гарний журна...л».

«Пливе річкою зелений крокоди...л».

«У Дарини червоний пена...л».

«До салату додали поспілий помідо...р».

Отже, використання комплексу ігор та ігрових вправ, що сприяють корекції звука [р] у дітей дошкільного віку з функціональною дислалією, відіграє провідну роль у вирішенні проблеми подолання порушення мовлення. Адже, дислалія у дошкільників за відсутності корекції переростає у дислексію (порушення читання) та дисграфію (порушення письма). Тому важливо вчасно виявити і виправити ротацізм, використовуючи при цьому ігрові вправи як найважливіший спосіб роботи із дітьми дошкільного віку. Саме ігрові вправи забезпечують успіх корекційних занять із дітьми, роблять їх цікавими і бажаними для них.

Література

1. Гаврилова Н. С. Прийоми формування правильної вимови фонем у дітей. Актуальні питання корекційної освіти. 2012. Вип. 3. С. 11-20.
2. Горбачова Н. І. Актуальність проблеми індивідуально-диференційованого підходу в навчанні дітей із тяжкими вадами мовлення. Логопед. 2017. № 2. С. 44–47.
3. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. З.М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.
4. Подліна С.В. Розвиток мовленнєвої компетенції // Дошкільний навчальний заклад. - 2012. - №1. - С. 5-10

5. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі / Ю. В. Рібцун // Дошкільна освіта. – 2011. – № 3 (33). – С. 31–43
6. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії / Ю. В. Рібцун. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. – 2012. – №21. – С. 227–232.

Лозицька І.М.,

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта),
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Кузава І.Б.,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Проблема розвитку особистості учнів із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивної освіти (далі ІО) зазвичай перебуває у центрі уваги дослідників, проте трансформація сучасного українського суспільства надає їй додаткову гостроту. У соціумі, що динамічно змінюється, проявляється тенденція зростання значущості потенціалу особистості, необхідного для її реалізації в різних областях життєдіяльності, при цьому прагнення до особистого успіху стає частиною національної культури.

Варто зазначити, що спільна робота фахівців закладу інклюзивної освіти відкривають великі можливості. Музичний вплив є наскрізним, інтегральним елементом корекційної роботи під час вирішення спеціалістами своїх специфічних завдань – сфери корекційної педагогіки, логопедії, соціальної роботи тощо. Це все робить музичний розвиток важливим компонентом в організації корекційної роботи засобами музичного мистецтва.

З'ясовано, що виховання музично-естетичних інтересів – це вид естетичного виховання учнів, у якому формування їх емоційно-чуттєвої та ціннісної естетичної свідомості, актуалізація духовно-естетичних потреб і організація їх творчої діяльності, що відповідає естетичним критеріям, відбувається через організоване, цілеспрямоване, кероване освоєння та емоційне переживання творів музики. Музично-естетичне виховання – це частина виховної системи закладу освіти, органічно пов'язана з іншими її підсистемами [1, с. 95].

Констатовано, що у багатьох дітей із психофізичними порушеннями спостерігаються порушення у фізичному розвитку: дисплазії, деформації форми черепа та розмірів кінцівок, порушення загальної, дрібної та артикуляційної моторики, труднощі формування рухових автоматизмів [3, с. 178].

Сучасною наукою [3] доведено, що порушення психофізичного розвитку мають різні властивості виразності. Згідно сучасної міжнародної статистичної класифікації хвороб, травм та причин смерті 10-го перегляду (МКХ – 10) на

основі відповідних психометричних досліджень, що стосуються психофізичних порушень, їх поділяють на 4 ступені:

1) легкий ступінь, за якого діти здатні у більш подовжені терміни опанувати програму початкової школи та отримати професійну підготовку з простих видів праці у промисловості та сільськогосподарському виробництві, а також у сфері побутового обслуговування;

2) помірний ступінь – це діти з менш різкою формою загального недорозвитку, які можуть навчатися у спеціального (корекційного) закладі освіти;

3) тяжкий ступінь, при якому діти можуть освоїти деякі найнескладніші види праці і навіть опанувати елементи грамоти;

4) глибокий ступінь, за якого діти не навчаються.

Варто зазначити, що для дітей із психофізичними порушеннями характерною є також епізодична забудькуватість. Цей процес пов'язаний із перевтомою, насамперед ЦНС, через її виражену загальну слабкість. В таких дітей досить часто настає стан, який називається охоронним гальмуванням [2, с. 70]. Аналіз наукових джерел засвідчив, що у дітей з психофізичними порушеннями досить наявно виражені певні недоліки уваги, зокрема мала стійкість уваги, певні труднощі відповідного розподілу уваги, досить уповільнене переключення, часта стомлюваність, підвищене відволікання [2, с. 73].

Характерною є специфіка музично-естетичних інтересів учнів із психофізичними порушеннями:

1) адаптація програм навчальних дисциплін; адаптація дидактичних матеріалів, навчальних посібників та адаптація методів навчання;

2) впровадження сучасних музично-освітніх, у тому числі корекційних технологій;

3) використання специфічних методів та прийомів, що полегшують засвоєння музичного матеріалу: наприклад, метод маленьких порцій, при якому складні поняття вивчаються шляхом розчленування на складові та вивчення кожної складової окремо. Складні дії розбиваються окремі операції, і навчання проводиться поопераційно, коли вивчення складних понять розчленовується кілька етапів, де кожен етап спрямовано навчання певної операції, а останній етап – з'єднання окремих операцій на одну дію;

4) прийом багаторазового повторення;

5) використання практико-орієнтованого підходу, що обумовлено зниженням здібностей до засвоєння теоретичних знань і, навпаки, більш збереженими можливостями в оволодінні практичними вміннями;

6) опора на практичну діяльність;

7) широке використання наочності;

8) використання технологічних карт для закріплення послідовності виконання трудових процесів;

9) систематичність та послідовність при навчанні, а також формування системи доступних музичних знань, умінь та навичок. Лише в деяких випадках може бути порушена строга систематизація у викладі навчального матеріалу:

якщо музичний матеріал не доступний для учнів та виключається, якщо матеріал є другорядним, неважливим для підготовки таких дітей на конкретне робоче місце тощо [2, 4].

Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури, узагальнення практичного досвіду роботи педагогів, були висунуті припущення: музичні заняття в умовах інклюзивної освіти з дітьми із легким ступенем психофізичних порушень будуть більш продуктивними та розвиватимуть естетичний смак, якщо у їх зміст крім ігрової діяльності включати музичну, танцювальну, образотворчу діяльність, що активізують творчі прояви дітей, що допомагають розкрити їх здібності; використовувати у кожному із зазначених вище різних видів діяльності елементи гри; об'єднувати використовувані види діяльності спільною темою або художнім чином.

Отже, музичні заняття в умовах інклюзивної освіти з дітьми із психофізичними порушеннями будуть більш продуктивними та розвиватимуть естетичний смак, якщо у їх зміст, окрім ігрової діяльності включати музичну, танцювальну, образотворчу діяльність, що активізуватимуть творчі прояви дітей, а також допомагатимуть розкрити їх здібності; об'єднувати використовувані види діяльності спільною темою або художнім образом.

Література

1. Бондар В. І. Спеціальна освіта в Україні. *Погляди в майбутнє*. Київ, 2020. С. 29–114.
2. Гулько Ю. А. Особливості розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. № 25. С. 84-93.
3. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко та ін. Київ: Либідь, 2018. 464 с.
4. Сбітнева Л.М. Музично-естетичне виховання дітей і молоді в Україні: проблеми й перспективи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2018. № 15 (226), Ч. І. С. 34-40.

Лола Д. А.

Здобувач вищої освіти спеціальності 016.01 Спеціальна освіта. Логопедія

Науковий керівник: Мірошніченко О. М.

кандидат педагогічних наук, доц. каф. спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ

Дошкільний вік є сенситивним періодом мовленнєвого розвитку дитини, тому один з провідних напрямів діяльності вихователя дитячого садка – формування усного мовлення та навичок мовленнєвого спілкування, що спирається на володіння рідною літературною мовою. Одним з основних механізмів оволодіння дітьми рідною мовою є наслідування. У дослідженнях основоположників методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку Є.Михеєвої та Ф. Шохіна наголошується, що діти вчаться говорити завдяки слуху та здатності наслідувати. Дошкільники говорять те, що чують, оскільки

внутрішні механізми мовлення у дитини утворюються лише під впливом систематично організованого мовлення дорослих.

Автор однієї з методик розвитку мовлення дошкільників М. Алексєєва відзначає, що, наслідуючи дорослих, дитина переймає не лише всі тонкощі вимови, слововживання, побудови фраз, але й ту недосконалість і помилки, які зустрічаються в їхньому мовленні. Саме тому до мовлення педагога дошкільного закладу сьогодні ставляться високі вимоги, і проблема підвищення культури мовлення вихователя розглядається у контексті підвищення якості дошкільної освіти. Видатні педагоги Є. Михєєва та Є. Фльоріна особливу увагу приділяли створенню у дитячому садку розвивального мовленнєвого середовища як чинника розвитку мовлення дітей. На їхню думку, дошкільним працівникам необхідно ставити в обов'язок створювати таке середовище, в якому «мовлення дітей могло б розвиватися правильно і безперешкодно». У сучасних дослідженнях проблем підвищення культури мовлення педагога виділяють компоненти його професійного мовлення і вимоги до нього. Проблема порушення мовлення знайшла своє відображення в працях Ю. Рібцун, А. Савицький, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Актуальність проблеми формування звукової сторони мовлення у дітей дошкільного віку зростає у зв'язку з переходом до систематичного навчання з 6 - ти років, передбаченого Базовим компонентом дошкільної освіти, Постановою «Про поетапний перехід до 12-ти річної освіти», «Законом про дошкільну освіту», що зобов'язують до своєчасного оволодіння рідною мовою та набуття мовної компетентності. У Базовому компоненті дошкільної освіти як узагальнюючі й концептуальні й основи навчання і виховання дітей дошкільного віку основною вимогою є формування особистості дитини, її життєвої і соціальної компетентності. Сучасні дослідники (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій) вважають розвиток мовлення у дошкільному віці основною умовою формування мовленнєвої компетентності як багатокомпонентного утворення, чинниками якого виступають фонетична, лексична, граматична, діалогологічна компетенції, що включають знання, вміння, навички відповідні вимогам життя [2].

Серед сучасних дослідників використана методика обстеження рівня мовленнєвого розвитку Н. Марцун, в основу якої покладено методичні розробки О. Уфимцева, О. Супрун.

Мета – з'ясувати розвиток мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Завдання тез: 1) проаналізувати та систематизувати науково-педагогічні джерела з проблеми використання розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня; 2) визначити термінологічне поле дослідження розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня; 3) виокремити науковий апарат використання розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Важливе місце у розмаїтті засобів впливу дослідники вивчали прояви загального недорозвинення у різних аспектах: психолого-педагогічному (Р. Левіна), психолого-лінгвістичному (В. Орфінська), медико-педагогічному (С. Ляпідевський), фізіологічному (Н. Трауготт), клінічному (Ю. Флоренська), психолінгвістичному (Є. Соботович). Існують дослідження, присвячені окремим питанням загального недорозвинення мовлення у дітей. Так, засвоєння системи звуковимови дітьми із недорозвиненням мовлення, складової структури слова висвітлено у працях Р. Левіної, Г. Каше, А. Маркової, О. Усанової та ін.

Перше, що спадає на очі, це використання занадто простих речень, які складаються з двох або не більше трьох слів. На цьому рівні мовного недорозвитку виникають труднощі в визначенні розміру, кольору і форми предметів. Якщо говорити про граматику, то в мові дитини є багато помилок, причому вони носять сталий характер. І хоча їм також складно визначати приналежність до однини або множини, якщо в закінченні слова стоїть наголос, то у них це виходить. Хоч і з великими труднощами, але все ж ці діти визначають іноді рід дієслів і їх час. Діти з другим рівнем ЗНМ частково розуміють прийменники. Однак зрозуміти їх функцію діти здатні тільки, якщо мова стосується знайомих ситуацій. Є певне розуміння граматичних закономірностей, але застосовувати їх діти здатні тільки до тих слів, які засвоїли в ранньому дитинстві. Фонетичний аспект мовлення проблематичний – звуки часто спотворюються, спостерігається часта підміна одних звуків іншими. У своєму спонтанному мовленні, коли самоконтроль зведений до мінімуму, кількість помилок у вимові різко зростає. Більшість дітей з другим рівнем ЗНМ мають порушення складової структури слів [9, 5-7].

Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури, ми побачили грубі помилки у використанні граматичних конструкцій:– змішування відмінкових форм („*їде машину*” замість на машині);– часте використання іменників у називному відмінку, а дієслова в інфінітиві або у формі 3-ї особи однини та множини теперішнього часу; – у використанні числа та роду дієслів, при змінюванні іменників за числом („*пат стіця*” – п’ять стільців); – відсутність узгодження прикметників з іменниками, числівників з іменниками [3, 15 – 17].

ЗНМ 2 рівня – словниковий запас ще дуже відстає від вікової норми. У словнику переважають іменники, пізніше з’являються дієслова. Кількість прикметників вкрай обмежена (для порівняння: у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком в словнику у віці 2,5 – 3 років налічується приблизно 40 прикметників), а загальна кількість слів становить до 1000 – 1200 слів. Діти не знають слів, що позначають найменування різних частин тіла (тулуб, лікоть, коліно, плече та ін.); назви тварин та їх дитинчат; назви різних професій; назви кольорів, форми, розміру; замінюють слова іншими, близькими за значенням. (Наприклад: мама шие шапку, замість плете; вода – замість фонтан); навички словотворення у дітей відсутні [8, 3 – 11].

Різні аспекти методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку розробляли вітчизняні педагоги А. Богуш, О. Гвоздев, А. Усовата ін [2, 36 – 38]. Діти з порушенням мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до

неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння усним мовленням – єдиний і основний шлях особистісного розвитку [6, 45]. Проблема формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ займає одне з основних напрямів в сучасній логопедії. Тому особливо важливим є своєчасне виявлення й усунення порушень лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ. Проте, до тепер проблема корекції ЗНМ у старших дошкільників залишається недостатньо розробленою, що й зумовило вибір нами теми магістерської роботи [8, 3 – 11].

Отже, можемо зробити висновок, що проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями починаючи ще з 50-60-х років ХХ століття (Р. Левіна, 1951, 1968; В. Орфінська, 1967; Б. Гріншпун, 1975 та ін.) А отже, можна сказати, що це не кінець розвитку мовленнєвої активності, будуть все нові та нові розробки для таких дітей як ЗНМ 2 рівня.

Дотичне до ключових понять визначення «засіб». Аналіз літератури свідчить, що існує небагато визначень поняття «засіб». Узагальнено він розглядається у двох аспектах: як знаряддя діяльності, а також як прийом, спосіб дії. За нашими науковими пошуками, у логопедичних словниках це поняття не наводиться.

Проблема розвитку мовлення посідає особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Розуміння процесу мовлення представлено у працях із соціальної та загальної психології та педагогіки, логопедії зокрема: її сутності (О. Андрієнко, О. Асмолов, І. Бех, Л. Виготський); основних стадій (Т. Алексеєнко, Г. Андрєєва,); змісту соціалізації, механізмів і показників (Т. Кравченко, А. Мудрик, В. Панок, І. Рогальська); розуміння соціалізації як процесу адаптації (Ю. Волкова, Т. Логвиновська, С. Чиж [12]). У зазначених дослідженнях визначається, що забезпечення мовлення особистості є найбільш важливою соціально-педагогічною проблемою, яка постає перед суспільством, оскільки від її розв'язання залежить успіх включення молоді у самостійне життя і трудову діяльність.

Мовлення – це процес породження мови чи спілкування (людей між собою) за допомогою мови, а також створення та передача повідомлення за допомогою радіо чи телебачення [9].

Слово мовлення має три різних значення: а) мовлення як діяльність, мовлення як процес; б) мовлення як продукт мовленнєвої діяльності; в) мовлення як ораторський жанр [9].

Мовлення в першому, процесуальному, значенні має синоніми: мовленнєва діяльність, мовленнєвий акт. Спілкування, контакт між людьми, обмін думками і почуттями, інформацією здійснюється не тільки через мовлення, але й за допомогою немовних знаків, які вивчає семіотика (міміка, жести, дотик). Мовлення ж – вербальне спілкування за допомогою мовних знакових одиниць: слів, синтаксичних конструкцій, тексту, інтонацій, часто за підтримки невербальних засобів [9].

У межах такого терміна «мовлення» досліджуються:

а) фізіологічні основи мовлення, мовленнєвої діяльності; б) механізми мовлення за його видами: механізм говоріння (усне мовлення), механізм аудіювання (сприйняття і розуміння усного мовлення) тощо; в) кодові переходи; г) взаємозв'язок мислення й мовлення; г) реалізація функцій мови в мовленні; д) взаємодія мов у мовленнєвій діяльності білінгва; е) процес оволодіння мовленням у дитини і надалі; є) формування «мовного чуття» (інтуїції) на різних вікових етапах тощо.

Друге значення терміна «мовлення» – «мовлення як результат» – має синонім «текст», який може бути не тільки письмовим, а й усним. У теорії мовлення текст визначається як мовна тканина твору – результат творчого процесу, його породження. Приклади використання терміна «мовлення» у такому значенні: мовлення діалектне, ритмічне мовлення, мовлення наукове, пряме й непряме мовлення та ін.

У межах цього значення досліджуються: а) структура тексту, його компоненти, зв'язки; б) стилі мовлення; в) мовленнєві жанри; г) використання мовних засобів (лексичних, граматичних) у тексті; г) використання стилістичних фігур, тропів, фразеології тощо; д) мовна норма та її порушення (помилки) тощо; е) засоби усної виразності тексту; є) засоби довготривалого зберігання записів усного й письмового мовлення та ін.

Третє значення терміна «мовлення» – мовлення як ораторський жанр чи як монолог у художньому творі (інформаційне, полемічне, патетичне тощо мовлення).

Друге про що можна сказати – це загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мови: лексика, фонетика, граматика. Мовленнєвий недорозвиток може бути виражений в різному ступені: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з окремими елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку.

Поняття «порушення мовлення» використовується для позначення мовленнєвих порушень первинного характеру без відхилень у стані фізичного слуху та інтелекту, що характеризуються своєрідністю структури порушення (патогенезу) і особливостями клінічної симптоматики [11].

За Л. Волковою, С. Шаховською, порушення мовлення – це порушення, при яких наявний розлад мовлення, як цілісної функціональної системи, і його провідних компонентів (фонетичного, лексичного, граматичного) [11].

Дефектологічний словник за загальною редакцією Бондаря не містить даного визначення, проте, можна зустріти дотичні поняття, такі як «мовленнєва діяльність», «корекція порушення мовлення», «механізм порушення мовлення».

Мовленнєва діяльність є однією із провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дитинства (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку [12, 274].

Зауважмо, що В. Бондар надає таке визначення: «Мовленнєва діяльність – це специфічна форма психічної діяльності людини, яка забезпечує розуміння мовлення оточуючих людей і власні висловлювання» [12, 274].

Дотичне до ключових понять визначення «корекція порушення мовлення, за баченням С. Коноплястої – виправлення, усунення, подолання недоліків мовлення [5, 267].

В свою чергу «механізм порушення мовлення – розглядається як відхилення у процесах та операціях, що забезпечують виникнення і розвиток мовленнєвої діяльності [5, 267].

У перспективі нашого дослідження є виокремлення наукового апарату наступного проєкту «Використання театралізованої діяльності як засобу соціалізації дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення».

Об'єкт дослідження – розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Предмет дослідження – методи, прийоми використання розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично (емпірично) перевірити використання розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Отже, нами було проаналізовано та систематизовано науково-педагогічні джерела з проблеми використання розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня; визначено термінологічне поле дослідження розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня (мовленнєва діяльність, мовлення, порушення мовлення); виокремлено наукове використання розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня (об'єкт, предмет, мета дослідження).

Література

1. Беляєва О., Котлярова Т. Розвиток зв'язного мовлення дітей зі складним дефектом / Дефектолог. – 2008. – С. 24 – 28.
2. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / Богуш А.М., Гавриш Н., Котик Т. – К., 2006. – 304 с.
3. Горелова А. Формуємо зв'язне мовлення. / Дошкільне виховання. – 2004. – С. 15 – 17.
4. Ільїна Н.В. Формування образного мовлення у дітей із ЗНМ / Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2011. – С. 43 – 46.
5. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / С. Ю. Конопляста, Т.В. Сак. – Київ: Знання 2012. – 293 с.
6. Логопедія: підручник / М. К. Шеремет та ін.; за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., перероб. Та допов. Київ: Слово, 2015. 664 с.
7. Марченко І.С. Особливості логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення / Логопедія.-2013. – С. 52 – 56.
8. Пахомова Н. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення / Дефектологія.- 2005. – С. 48 – 50.
9. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. – Т.: Навчальна книга Богдан, 2005. – С. 5 – 7.
10. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.

11. Токарева Н.М. Основи вікової психології : навчально-методичний посібник / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. Кривий Ріг, 2013. 283 с.
12. Чиж С. Соціалізація дітей з особливими потребами / Педагогічні науки. – Том 3. – № 74. – 2016. – 161 с.
13. Шкльода В.М. Розвиваємо мовлення дошкільників. / БВДС «Мовленнєва веселка». – 2003. №17-18. – С. 1 – 12.

Маркозова А.С.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Міщенко О.А.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІЗОТЕРАПІЇ

На думку вчених, письмо є засобом фіксації думок людини за допомогою спеціально створених умовних позначень, одним із інструментів пізнання світу, продуктом розвитку людства, складною психічною діяльністю та унікальною ознакою, яка відрізняє людину від інших живих істот [2], тому процес письма є досить складною, системною, довільною формою мовленнєвої діяльності людини. Вчасне оволодіння дітьми навичками письма впливає як на подальший розвиток дітей, так й на успішність навчання в школі, саме тому навичку письма треба формувати в дошкільному віці, щоб дитина встигла адаптуватися та підготуватися до освітнього процесу. Проте важливим є не тільки формування навичок письма, але й профілактика порушень письма, саме дисграфії, у дітей дошкільного віку. На думку Marcia Eskerd, дисграфія - це порушення навчання, яке призводить до труднощів із письмовим висловлюванням. Діти з дисграфією здатні вільно висловлюватись усно, але вони не можуть передавати свої ідеї на сторінку, оскільки дітям важко писати, вони можуть уникати цього [12]. Саме тому профілактика дисграфії у старшому дошкільному віці є актуальним та затребуваним напрямом логопедичного впливу, адже вчасно проведена профілактична робота дозволить мінімізувати або повністю позбавитись проявів дисграфії у молодших школярів, у період активного оволодіння навичками письма. Одним із способів профілактики та корекції дисграфії, поряд із комплексом традиційних, є використання ізотерапії, як нетрадиційного засобу у логопедичній роботі. Маємо зауважити, що ізотерапія дозволяє вирішити низку психологічних проблем дитини щодо вільного самовираження, самопізнання, адаптації в соціумі, формування ціннісного ставлення до себе й навколишнього світу. Техніка виготовлення з різних матеріалів «Мандал», або мандалатерапія є однією з сучасних технік в ізотерапії, яку вбачаємо потенційно дієвою і в логопедичній роботі з профілактики дисграфії [1].

Розробкою проблеми порушень письма у дітей дошкільного віку займались Н. Чередніченко, І. Клименко, Л. Тенцер та інші. Роботи вчених

присвячені проблемам діагностики цих порушень, теоретичному обґрунтуванню механізмів формування та корекції дисграфії у дітей дошкільного віку.

Доцільність використання методів арттерапії в освітньому процесі розглядали у своїх працях О. Вознесенська, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, А. Копитін, В. Кокоренко, Л. Лебедева, В. Дирда та інші.

Використанню арттерапевтичних технологій в логопедичній роботі присвячені розробки В. Литвиненко, Л. Мороз, А. Рудих, В. Дермельової, О. Лапченко, К. Зелінської-Любченко; проблемі корекції порушень мовлення засобами ізотерапії: Н. Алєйнікової, Л. Виготського, А. Захарова, О. Копитіна, Н. Ветлугіної, А. Грішиної, Г. Добровольської, І. Євтушенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, О. Караванової та інших.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати проблему профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку засобами ізотерапії.

Завдання: 1) Розглянути, проаналізувати та класифікувати науково-педагогічні джерела за темою магістерського дослідження. 2) Виокремити та оприлюднити науковий апарат індивідуального дослідження магістра.

Результати дослідження

Протягом останніх десяти років проблему порушень письма у дошкільників з дисграфією розробляли вчені Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Н. Чередніченко (Н. Чередніченко, 2017; 2019; Н. Чередніченко зі співавторами, 2018; 2012; 2019; 2020), Л. Тенцер (Л. Тенцер, 2014- 2017; 2019). В своїх наукових трудах вчені вивчали проблеми діагностики дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушеннями писемного мовлення, механізми та типи дисграфічних помилок [9]; психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку [6], обґрунтовували теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією, а також принципи корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення [10], деякі роботи присвячені науково-методичним основам навчання грамоти молодших школярів із дисграфією, розробці питань організації логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання та методів подолання графічних та оптикопросторових помилок в системі корекційно-розвивального навчання молодших школярів із дисграфією [7], розробці комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією [11], а також приділяли увагу вивченню особливості опанування основ фонетики та графіки молодшими школярами із порушеннями мовленнєвого розвитку [8]. Корисними, з огляду теми нашого дослідження, постають виокремлені М. Eskerd критерії виявлення дисграфії, які розроблено дослідницею для батьків, з метою звернення їхньої уваги до даного порушення.

Слід враховувати, що письмо є збиральним поняттям, яке включає усне та писемне мовлення. Процес письма є не лише фіксацією змістовного боку мовлення за допомогою спеціальних графічних знаків, але обов'язково

передбачає створення програми висловлювання письмового тексту, тобто породження мовлення на письмі. У процесі письма дитина повинна зберегти потрібний порядок написання фрази, зорієнтуватися на тому, що вона вже написала і що їй належить написати. Кожна пропозиція, яку належить записати, розбивається на складові його слова, оскільки на письмі позначаються межі кожного слова.

Базовими для нашого дослідження є роботи присвячені проблемі загального недорозвинення мовлення у дітей та організації корекційної роботи із дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення [3, 5]. Теоретичну основу дослідження склала теорія О. Лурії, згідно з якою успішне навчання дітей багато в чому залежить від оволодіння ними письмом, як складним багатофункціональним психофізіологічним процесом [4]. Певний вклад у розвиток арттерапії серед дітей привнесла О. Вознесенська [1] та інші вчені.

Завдання 2. Проведений аналіз широкого кола науково-педагогічних джерел дозволяє констатувати різноаспектну розробленість проблеми діагностики та корекції дисграфії. Проте, досліджень присвячених профілактичним заходам із запобігання формування даного порушення, використовуючи ізотерапевтичний засіб мандалатерапії, дієвість якої гіпотетично припускаємо, нами не виявлено, що і обумовлює науковий інтерес до досліджуваної проблеми, яку розглядаємо у такому узагальненому формулюванні: «Профілактична робота із запобігання дисграфії у дітей старшого дошкільного віку засобами ізотерапії».

Метою магістерського дослідження висуваємо: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити профілактичний вплив ізотерапії на запобігання дисграфії у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єктом дослідження – мовленнєва діяльність (підґрунтя писемного мовлення) дітей старшого дошкільного віку.

Предмет – психолого-педагогічне забезпечення профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку засобами ізотерапії.

Висновки і перспективи подальших досліджень

Проведене дослідження дозволило теоретично обґрунтувати проблему профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку засобами ізотерапії. Розглянуто, проаналізовано та класифіковано науково-педагогічні джерела із зазначеної теми за напрямками (діагностика порушень, теоретичне обґрунтування механізмів виявлення дисграфії та її видів, теоретичні основи формування й корекції навичок грамотного письма, розробка корекційних, профілактичних методів, в тому числі засобами ізотерапії).

Розроблено та оприлюднено науковий апарат індивідуального дослідження магістра за темою «Профілактична робота із запобігання дисграфії у дітей старшого дошкільного віку».

Напрямом для подальшої наукової розробки визначаємо: вивчення методичних прийомів та ізотерапевтичного засобу мандалатерапії, як потенційно дієвого при проведенні профілактичної роботи з запобігання розвитку дисграфії.

Література

1. Вознесенська О. Використання мандали в медіаосвітніх заняттях / О. Вознесенська // Простір арт-терапії : [Зб. наук. статей]. – К., 2015. – Вип. 1. – С. 22-30.
2. Кашканова Л. З. Методи і прийоми корекції письма і дітей з особливими освітніми потребами. Молодий учений. 2012. №10. С. 336-339.
3. Корнєв А. Н. Порушення читання і письма у дітей: Навчально – методичний посібник. Харків: Алфавіт, 1997. 286 с.
4. Лурія О. Р. Письмо і мовлення: Нейролінгвістичні дослідження: Навчальний посібник для студентів психол. фак. вищ. навч. Закладів. Видавничий центр «Академія», 2002. 352 с.
5. Парамонова Л. Г. Дисграфія: діагностика, профілактика, корекція. Харків : «Ранок», 2006. 128 с.
6. Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 221-227.
7. Тенцер Л. В. Зміст та методика подолання графічних та оптикопросторових помилок в системі корекційно-розвивального навчання молодших школярів із дисграфією. Логопедія. 2017. №12. С. 98-105.
8. Чередніченко Н.В. Особливості опанування основ фонетики та графіки молодшими школярами із порушеннями мовленнєвого розвитку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. науков. Праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2017. №32. с. 229-234.
9. Чередніченко Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів *Хрестоматія з логопедії*./укл. Марченко І.С., Федоренко С.В./ за ред. М.К. Шеремет. К.:КНИГА ПЛЮС, 2019.С. 313-325.
10. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2012. Вип. 21. С. 172-178.
11. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології». 2020. Вип. 8. С. 40-57.
12. Marcia Eckerd, Ph.D. Dysgraphia: An Overview. [Електроний ресурс: <https://www.smartkidswithld.org/first-steps/what-are-learning-disabilities/dysgraphia-an-overview/>], 2022.

Мерцалова В.В

здобувач вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта

Науковий керівник: Ємець А.А.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Багато людей у світі мають поганий зір. Тим самим вони не отримують майже 80-90% інформації про навколишній світ, а для дітей це особливо важливо. Компенсувати таким дітям можливість отримувати повноцінно факти про світ є важливими завданням сучасної педагогіки.

Саме тому підготовка дітей із вадами зору до майбутньої інтеграції у суспільство повинна започатковуватися вже у молодшому шкільному віці. Навчання та виховання дітей з вадами зору у загальноосвітніх закладах здійснюється на основі загальних принципів.[4]

На думку В. Седневої, з урахування структури і складності психофізичного порушення та можливостей учнів початкової школи виділяють чотири віріанти навчання:

- загальноосвітня підготовка (передбачає засвоєння змісту загальноосвітньої програми; формування навичок і вмінь навчання)

- корекційно-розвивальне навчання (спрямоване на подолання труднощів у навчанні, пов'язаних із соціальною ізоляцією, педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку)

- компенсаторно-адаптаційне навчання (організовується для дітей, які мають низькі навчальні можливості)

Одним з головних завдання вчителя початкових класів, у якому є учні з ООП, знати якнайбільше методів і прийомів для того, щоб допомогти навчатися таким дітям. В освітньому контексті дітей із такими проблемами можна поділити на чотири категорії діти зі зниженою гостротою зору; діти з поганим зором; практично сліпі і повністю сліпі. Частіше всього зустрічаються дітки у яких зниження гостроти зору. У таких випадках достатньо буде того, що дитину посадять за першу парту і тримати книжку ближче до очей. [5] Якщо у дитини поганий зір, це можна виправити за допомогою окулярів або хірургічного втручання. Наочні посібники мають бути чіткими, яскравими, не дрібними. Якщо вчитель показує завдання на дошці, то він має переконатись, що дитина все бачить.

У дітей яких практична сліпота допоможуть бачати присторої збільшення: лупи або сильні окуляри.

Дітям з уродженою сліпотою складніше формувати уявлення про предмети та явища, особливо про ті, що їх неможливо обстежити за допомоги дотику, а діти з набутим порушенням зору можуть зберігати достатню візуальну пам'ять та сформовані уявлення. [1]

Сліпі діти мають гарні здібності до опанування загальноосвітньої навчальної програми в повному обсязі. А втім, відсутнє зорове сприйняття, збіднений сенсорний досвід, загальне зниження пізнавальної активності, складності просторового орієнтування викликають низку бар'єрів у навчальній та соціально-комунікативній діяльності. Тому в освітньому середовищі та у навчальному процесі ці діти потребують підтримки, зокрема створення безпечного та доступного простору (тактильні орієнтири, брайлівські надписи тощо), адаптації засобів навчання до провідних каналів (дотику і слуху), заміни візуальної інформації на тактильну та аудіальну, стимулювання активності та самостійності. [1]. У деяких школах в Україні є спеціальні прилади «збільшувачі», за допомогою яких діти які погано бачать можуть збільшувати шрифт в книзі та читати твір. Цей прилад працює по технології мікроскопу, тільки для книжок. Також за допомогою цього приладу, діти які зовсім не мають змоги бачити, можуть прослуховувати книгу. Для цього їм потрібен

помічник який буде натискати на кнопку пуск або пауза. Програма відскановує тест та проговорює його. Таким чином діти можуть по реченню запам'ятовувати твір. Та не втрачати його змісту.

Ще одним методом для опанування текстів є шрифт Брайля. Луї Брайль це французький тифлопедагог. Він представив спосіб зв'язку, який називався нічним письмом, а пізніше сонографією. Нічне письмо розробили для користування на полі бою. Це був дотиковий метод, в якому застосовувались опуклі крапки, розташовані у формі прямокутника: шість крапок у висоту й дві крапки у ширину.

У школах установлюють спеціальний принтер, який може будь-який текст надрукувати шрифтом Брайля.

Розберемо більш детально як саме вчитель в звичайних умовах школи може навчити читати дитину з порушенням зору:

1. Необхідно добирати тексти, які буде вивчати учень. При виборі треба дотримуватись певних норм, які буде комфортно сприймати учень : розмір шрифту, кольору, контрасту. Слід використовувати книгу в якій великий шрифт, надати учневі на допомогу лупу. Виділяти основну інформацію яскравим колором. Слідкувати за тим, щоб рельєфно-крапковий текст був належної технічної якості, не затертій.

2. При читанні тексту, робити це повільно, для того щоб учень міг сконцентрувати свій погляд на окремому реченні. Натомість якщо учень опанував шрифт Брайля, то він може випереджати за темпом читання навіть своїх однолітків.

3. У період навчання грамоти і вивчення алфавіту слід максимально застосовувати полісенсорний підхід, розвивати слухове та тактильне сприйняття, дрібну моторику рук.

4. Дозволяти учневі тримати сторінку з текстом якомога ближче до очей, якщо йому так зручніше читати. Для регулювання нахилу книжки використовувати підставку та допомагати дитині виставляти максимально зручне для сприйняття тексту положення. При цьому контролюйте тривалість роботи із текстом, час безперервного зорового навантаження не може перевищувати 15 хвилин. Заохочуйте учня самостійно контролювати втомлюваність і висловлювати прохання про відпочинок. Чергуйте зорову роботу (читання і письмо) з усними видами завдань.

5. Необхідно у вільний час робити вправи та ігри на розвиток пізнавальних процесів. Цим ми зможемо збагатити словарний запас учня.

1) Вправа на збагачення словника — підстановочні словниково-логічні, словесні, наприклад «Хто, що робить?», «Коли це буває?», «Назви одним словом»; [2]

2) Гра “Складання розповіді”. Вчитель показує дітям малюнок, та пропонує дітям скласти коротку розповідь про героїв малюнку.

Література

1. Костенко Т. М., Гудим І. М. Навчання дітей із порушеннями зору : навчально-методичний посібник/ Харків, 2019. 184 с.

2. Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів : навч.-метод. посіб. / П. Г. Копосов. — Харків : Вид-во «Фабула», 2021. — 160 с
3. Войтко В.В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. О.Е. Жосана. Кропивницький : КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 104 с.
4. Седнєва В. основи колекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: методичні рекомендації / В.Седнєва. — Миколаїв : ОПП, 2011. — 36 с.
5. Федоренко С. Е. Тифлодидактика : навчальний посібник для студентів ВНЗ / С. В. Федоренко. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 144 с

Мороз М.І.

магістрант спеціальності

«Спеціальна освіта (Логопедія)»

Харківський національний педагогічний

університет імені Г.С. Сковороди

Науковий керівник: Туренко Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри спеціальної педагогіки

ПРОБЛЕМА ДИСЛЕКСІЇ У РОБОТАХ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ

Огляд публікацій з даної проблеми свідчить про те, що останнім часом збільшується кількість дітей, які мають різноманітні труднощі при засвоєнні шкільної програми. Порушення письма та читання є досить поширеними серед учнів шкіл різного типу, вони негативно впливають на весь процес навчання дитини в школі, на її психічний і мовленнєвий розвиток. Тому не випадково проблема корекції дислексії, дисграфії цікавить як фахівців (логопедів, психологів, лінгвістів), але й вчителів початкових класів і української мови та батьків [5].

Своєчасне виявлення цих порушень, точне визначення їх патогенезу у кожному окремому випадку, відмежування дислексії від помилок читання іншого характеру є надзвичайно важливим для побудови системи логопедичної роботи з дітьми. Оволодіння грамотою є однією з важливих умов адаптації дітей, які мають труднощі у писемному мовленні. У зв'язку з цим знання сучасних уявлень про симптоматику, механізми дислексії у дітей, вміння діагностувати ці порушення є надзвичайно важливими у підготовці майбутніх логопедів.

Значна кількість науковців приділяли увагу проблемі порушення писемного мовлення. Серед найбільш відомих можна назвати Ф.А. Рау, М.Є. Хватцев, Р.Є. Левіна, А.А. Леонтьєв, О.А. Токарева, Л.Ф. Спірова, Г.В. Чиркіна, А. Н. Корнєв, Р.І. Лалаєва та інші., а також і вітчизняних: Є.Ф. Соботович, В.М. Ілляна, Н.М. Голуб, Н.О. Гопіченко, Е.А. Данілавичюте, Л.І. Трофименко, В.В. Тарасун та інші [10, 11, 15, 4, 5, 6, 7, 1, 3].

В.М. Ілляна у своїх роботах розповідає про причини порушення читання та письма. Найбільш поширені причини: двомовність у сім'ї, слабка підготовка дитини до школи, педагогічна занедбаність, не сформованість слухової уваги та пам'яті, не сформованість фонематичного слуху та інші [7].

Н.М. Голуб у своїх роботах пише, що успішне оволодіння учнем базовими навчальними предметами безпосередньо залежить від сформованості у нього гнозису, праксису, пам'яті, розумових операцій, мовленнєвих навичок, зорово-просторових та часових уявлень, наявності певного обсягу знань про оточуючий світ а також від достатнього рівня сформованості мотиваційної та емоційно-вольової сфери. А порушення формування навички читання пов'язано як з недоліками усного мовлення дитини, так і з недостатнім розвитком в неї уваги, пам'яті мислення, її неспроможність успішно оволодіти навчальними діями та їх певним алгоритмом [1].

В.М. Ілляна також у своїх роботах розповідає про причини недостатнього формування навички читання: знижені показники технічної сторони читання (швидкість, тип читання, правильність, виразність та інтонування), недосконалість розуміння та усвідомлення прочитаного матеріалу, а також особливості протікання процесів впізнавання та розрізнення друкованого варіанту графем [4].

Термін "дислексія" по-різному визначається різними авторами. Спеціальною групою досліджень дислексії розвитку Всесвітньої федерації неврології, що представляє комплекс міжнародних досліджень у неврології, педіатрії, психології та педагогіці, дається таке визначення дислексії: специфічна дислексія розвитку – це специфічний розлад, при якому дитина відчуває труднощі з розпізнаванням й написанням слів, а також з розумінням їх змісту, незважаючи на нормальне навчання, нормальний інтелект та добрі соціально-культурні умови.

Однак дані визначення не дозволяють відмежувати дислексії від інших порушень читання: від помилок читання, що закономірно зустрічаються на перших етапах оволодіння читанням, від порушень читання у дітей, педагогічно занедбаних, важких у поведінці і т. д. У визначенні дислексії необхідно вказувати на основні характеристики помилок читання при дислексії, які б їх відрізняли від інших порушень читання [8, 9].

Особливістю дислексичних помилок є їх типовість, характер, що повторюється. Труднощі читання проявляються в повторюваних замінах букв, перестановках, пропусках і т. д. Помилки під час читання можуть бути і у нормотипової дитини через стомлення, відволікання і т. д. Але ці помилки не будуть типовими, характерними, повторюваними, а носитимуть випадковий характер [12, 13].

Другою характерною рисою помилок читання при дислексії є їхній стійкий характер. Помилки читання, як відомо, спостерігаються у нормальних дітей. Багато дітей, які починають вчитися читати, роблять такі помилки, але вони спостерігаються у них недовго, досить швидко зникають. У дітей, які страждають на дислексію, ці помилки зберігаються тривалий час, місяці і навіть

роки. Таким чином, дислексія визначається не за кількома, часто випадковими, помилками читання, а за їх сукупністю та стійким характером [13,14].

Отже, дислексія – специфічна форма труднощів навчання, для якої характерні складнощі, пов'язані з точністю та швидкістю розпізнавання слів під час читання, а також з письмом під час диктування, орфографією та декодуванням (звуко-буквенним аналізом)[11]. Головною причиною цих складнощів є викривлення фонологічного компонента мовлення, яке до того ж зумовлює нерозуміння прочитаного та недостатній об'єм літератури, що тягне за собою обмеженість словникового запасу та обсягу знань.

Проявами дислексії в дітей молодшого шкільного віку є відставання від однолітків у освоєнні техніки читання (довгий час читання в них залишається побуквенним чи поскладовим), дуже повільний темп читання, неправильне розпізнавання букв, помилки під час читання [2].

На сьогодні в логопедії широкого використання набула класифікація порушень писемного мовлення О. Корнева. (1997 р.) [10]. Вона враховує систематизації попередніх авторських поглядів та містить дві основні групи: специфічні і неспецифічні порушення. До специфічних порушень письма автор відносить: дисграфія і дисорфографія. За О. Корневим дисграфія поділяється на дисфонологічну, що у свою чергу може бути паралалічною та фонематичною і на метамовну, що поділяється на дисграфію внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу і диспраксийний види. Дисорфографія (неспроможність засвоєння орфографічних навичок, не зважаючи на знання відповідних правил) може бути морфологічною та синтаксичною. До неспецифічних порушень письма О. Корнев зараховує «хибну дисграфію» (за І. Садовніковою).

Отже, порушенням писемного мовлення, а саме дислексією страждає значна кількість дітей молодшого шкільного віку. У таких дітей спостерігається несформованість когнітивних функцій, дефіцит переробки сенсорної інформації, яке проявляється у помилках різного характеру.

Література

1. Голуб Н. М. Пізнавальні завдання як засіб формування читацького інтересу в молодших школярів із ЗПР та дислексію / Н. М. Голуб // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 16. – С. 22-24.
2. Грінченко О.В. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів: Навч. посібник / О.В. Грінченко, М.М. Покотильська, Т.Я. Філоненко. – Городище, 2010. – 32с.
3. Данілавичюте Е. А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання. / Е. А. Данілавичюте // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип.5 [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К.: Наук. світ, 2004. – С. 215 – 218.
4. Ільяна В. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій / В. Ільяна // Особлива дитина: навчання і виховання. - 2014. - № 4. - С. 31-38.
5. Ільяна В.М. Дослідження рецептивної діяльності різної модальності у контексті читання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови / ред. В.В Засенка А.А Колупаєвої. 15-те вид. 2016. С. 56-74. 11.

6. Ільяна В. М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи вчителя-логопеда з попередження та подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ / В. М. Ільяна // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2015. - Вип. 10. - С. 88-93.
7. Ільяна В.М. Сучасний стан вивчення читання як процесу (психологопедагогічний аспект). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2012. Вип. 3(1). С. 36-40
8. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с. 9. Ільяна В.М. До проблеми пропедевтики дислексії в контексті вивчення особливостей рецептивної діяльності у дітей з мовленнєвими розладами. Український логопедичний вісник. 2012. № 3. С. 26-32.
9. Клінічна динаміка дисграфії і дислексії в молодших школярів у процесі проспективного дослідження [Електронний ресурс] / Т.П. Калашнікова, Ю.І. Кравцов // Міжнародний неврологічний журнал. – 2006. - №3(7).
10. Корнев А. Нарушения чтения и письма у детей / А. Корнев – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
11. Лаласва Р.І., Венедиктова Л.В. Порушення читання та письма у молодших школярів.- СПб., 2004
12. Логопедія: підручник / ред. М.К Шеремет. Видавничий Дім "Слово", 2010. 384 с.
13. Полонська Н.М. Нейропсихологічна діагностика дітей молодшого шкільного віку - М., 2007.
14. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников : анализ речевых и зрительных причин : [монография] / М. Н. Русецкая – СПб. : КАРО , 2007. – 191 с.
15. Соботович Є.Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць. 2-ге вид. 2005. 276 с. 24.

Морохія О. В.

здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

Дошкільне дитинство покликане сформувати особистість дитини, що передбачає формування різних складових, однією із найважливіших серед них, є мовленнєвий розвиток. Мовленнєвий розвиток дитини включає різні компоненти, які мають бути сформовані на високому рівні, щоб забезпечити можливість дитини вільно спілкуватись та формувати комунікації із оточуючими.

Т. Поліщук зазначає, що мовленнєва діяльність відіграє найважливіше значення для гармонійного розвитку дитини. Основні засади мовлення формуються в дошкільному віці, зокрема найбільше мовлення дитини збагачується та формується у середньому дошкільному віці, а вдосконалюється в старшому дошкільному віці, коли діти готуються до вступу в школу [4, с. 175].

Однією із складових мовленнєвого розвитку притаманних старшому дошкільному віку є образне мовлення, що визначає культуру мовлення та його образність. Цей процес представляє собою складний етап суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів (їх ознак) докіль у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним реальних чи створених уявою у свідомості мовця, процес, що ґрунтується на творчій уяві, тож виконує функцію перетворення.

А. Богуш та І. Попова під образним мовленням розуміють якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення з допомогою спеціальних мовних засобів, в основі яких лежить асоціативність (передання ознак одного предмету через ознаки іншого) [1, с. 6].

Образне мовлення складається з визначеного мисленнєвого процесу оперування зоровими уявленнями, що виникають у свідомості людини, та їх перетворення у певні фрази, словосполучення. Образне мовлення тісно пов'язане з образним мисленням, адже розвиток останнього не замінюється іншими видами мислення, не витісняється ними. Крім того, в інтенсивному розвитку воно забезпечує повноцінне здійснення конструктивно-технічної, образотворчої, графічної, предметно-художньої діяльності, включаючись у неї як необхідна ланка.

Втім діти з певними патологіями та відхиленнями у розвитку мовленнєвої діяльності мають специфічні риси у протіканні процесів формування і розвитку всіх компонентів мовлення.

Так, Г. Нікіщенко та С. Дарда в своїх наукових працях довели, що первинна патологія мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню інтелекту. Позитивним є те, що у міру усунення порушень, їх повної корекції, формування словесного мовлення, інтелектуальний розвиток дитини наближається до норми [2, с. 28; 3].

Одним із порушень мовленнєвого розвитку, яке все частіше зустрічається у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення є порушення образного мовлення.

У процесі формування та розвитку образності та виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, крім загальних тенденцій, велике значення має ряд індивідуально-типологічних особливостей, пов'язаних з розвитком емоцій: взаємозв'язок високого рівня емоційності дитини, дуже раннього прояв чутливості до емоційної виразності мовлення та її відсутність із характерним зниженням виразності в старшому дошкільному віці.

Формування образного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня забезпечується певними умовами:

- сформованістю мовленнєвих навичок дошкільника;
- акцентом на усвідомленні образних можливостей мови;
- виробленням певного мовленнєвого наміру;
- накопиченням досвіду використання мовленнєвих засобів;

– розвитком мовленнєвих засобів, когнітивних аспектів семантики мовних одиниць.

Вивчення особливостей розвитку всіх компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, порівняно з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком, показало, що більшість з них немає сформованих навичок вживання й розуміння образного мовлення. Діти даної категорії не розуміють і не використовують засоби лексико-семантичної образності: слова в переносному значенні, багатозначні слова, синоніми, епітети, метафори, порівняння; у розвитку синтаксичних засобів спостерігаються порушення розуміння та труднощі у використанні малих форм народної творчості (прислів'я, приказки, загадки, фразеологізми тощо). У дітей з порушенням мовленнєвого розвитку конкретність думки обмежує можливості розуміння змісту метафоричного виразу.

Образне мовлення дітей III рівня ЗНМ може служити засобом спілкування лише за певних умов, що визначаються постійною допомогою та заохоченням у вигляді додаткових запитань, підказок, оцінних і заохочувальних суджень з боку логопеда, вихователя та батьків. Розуміючи значення фразеологізмів, діти припускаються ряду помилок, що зумовлено специфікою дитячого мислення.

Вивчаючи словниковий запас дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, які приймали участь в дослідженні, необхідно підкреслити різний характер несформованості словника: від недостатнього розуміння до труднощів повторення та неможливості самостійного висловлювання з використанням синонімів, антонімів та узагальнюючої лексики.

Діти важко засвоюють синтагматичні та парадигматичні зв'язки, спостерігаються заміни слів за значенням і звучанням, недоліки в засвоєнні абстрактної лексики, переносного значення. Складність пошуку слова та його відтворення пояснюється редукованістю семантичного та граматичного компонентів мовної системи, несформованістю моделі мовленнєвого акту, основними операціями якого є вибір і сполучуваність лексичних одиниць.

Для дітей із III рівнем ЗНМ характерна недостатність образних засобів подання навколишнього, недосконалість засобів їх розгортання в системі зовнішніх і внутрішніх дій, труднощі засвоєння парадигматичних класів абстрактних значень. Це викликано труднощами реалізації у дітей психологічних операцій називання, загальною несформованістю парадигматичного і синтагматичного апаратів мови, які беруть участь в організації процесів виділення слів і їх граматичного структурування

Дослідження формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня свідчать про порушення центральних операцій, що забезпечують засвоєння мови, а саме: процесу метафоризації, умовиводу, узагальнення мовних явищ, семантичних заміन, контролю мовлення.

Обмеження здатності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня розуміти переносне значення другорядних іменників, порушення зв'язків між основними і другорядними іменниками обумовлюють недостатність

полісемантизації, труднощі моделювання та конструювання нових значень, які виявляються в дисфункції метафоризаційного механізму.

Недостатнє визначення значень, буквальне розуміння образних виразів, труднощі у виявленні прихованого змісту образних виразів, серйозна обмеженість фонових знань і зв'язків між мовними одиницями дозволяють зробити висновок про низький рівень підготовки механізму логічного висновку. Характерні труднощі в диференціації переносних значень слів пояснюються слабкістю смислової асоціації, обмеженістю словникового запасу та повільним переходом від конкретних значень до абстрактних.

Отже, недостатність сприйняття дітьми із III рівнем ЗНМ образотворчих засобів, які відображають хід пізнавальної діяльності людини, негативно позначається на виявленні подібних речей і процесів у навколишньому світі, перенесенні значення за подібністю з одного явища на інше; вираженні емоцій, оцінки, суб'єктивному погляді на світ. Відповідно, дітьми даної категорії мають отримувати корекційну допомогу на логопедичних заняттях спрямовану на формування образного мовлення.

Література

1. Богуш А.М., Попова І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : навчальний посібник. К.: Видавничий Дім "Слово", 2014. 200 с.
2. Дарда С.М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ: у 2 частинах. Частина 1. Вид. 2-ге, без змін. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 336 с.
3. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі). Дитячий садок. 2005. №5. – Вкладка.
4. Поліщук Т.С. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор. Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід: збірник наукових праць. Житомир: ФО-П «Н.М. Левковець», 2019. С. 174-177.

Москаленко Ю. Є.

здобувач вищої освіти спеціальності 016

Спеціальна освіта

Науковий керівник: Глущенко І. І.

кандидат пед наук., доцент

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВИМОВНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ.

Дидактичні ігри мають велике значення у процесі навчання та виховання дошкільнят. Дидактична гра сприймається як ефективний засіб розвитку мови дітей з порушеннями мови. У грі діти закріплюють мовні вміння, уточнюють уявлення про мовні явища, набувають здатності вільно користуватися лексичними та граматичними засобами мови.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, мовленнєвий розвиток, діти старшого дошкільного віку, дидактичні ігри.

Мета статті: розкрити особливості впливу дидактичних ігор на корекційно-розвивальний процес дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Дошкільний вік-період активного розвитку мови. Оволодіння рідною мовою, як засобом пізнання і способом людського спілкування [1,3] - одне із найважливіших придбань дитини в період дошкільного дитинства.

Статистичний аналіз ситуації, що склалася у системі дошкільної освіти, показав, що кількість дітей, що мають відхилення у мовленнєвому розвитку, зростає. Серед них значну частину становлять старші дошкільники, які не оволодівають у середні нормативні терміни звуковою стороною мовлення.

Маючи повноцінний слух і інтелект, вони, як правило, не готові (погано підготовлені) до засвоєння шкільної програми з-за недорозвитку фонематичних процесів. [2,43] Недорозвиток фонематичних процесів сприяє недорозвитку звуковимови, письма, лексичної та граматичної сторони мовлення. Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення – найпоширеніша категорія дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.(про це свідчать праці багатьох вчених, зокрема таких, як І. Дьоміна, Л. Єфіменкова, Н. Місаренко, М. Савченко, Л. Фомічова).

В наш час діти більше проводять час за комп'ютером і телефоном, спілкуванню вдома дітей зведено до мінімуму, батьки вважають, що достатньо тих занять з розвитку мови, які наводяться в дитячому садку, проте, як видно з практики цього недостатньо для формування мовних умінь та навичок . У вирішенні цієї проблеми чудовим помічником служить гра.

«Гра - це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень, понять. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості та допитливості». В. А. Сухомлинський.

Дошкільники засвоюють знання, уміння й навички швидше, якщо їх подають в іграх та ігрових ситуаціях. Це актуально і в логопедичній роботі з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення під час корекційних занять.

Дітям подобаються ті види навчальної діяльності, які дають їм змогу проявити ініціативу та самостійність, потребують винахідливості та творчості. Ігри допомагають ефективно засвоїти дошкільниками мовленнєві знання, подолати гальмівний вплив одноманітної механічної логопедичної роботи, підвищити результативність логопедичних занять. Гра викликає позитивні емоції, завдяки яким психічні процеси проходять швидше та позитивніше. За допомогою гри відображаються здібності дитини, рівень знань та уявлень.

Розглядаючи питання про роль мовленнєвих ігор у логопедичній роботі, професор М. Ю. Хватцев [5] підкреслює, що вони сприяють:

- співдружності педагога з дитиною;
- активізації інтересу до мовлення;
- бажанню оволодіти тими чи іншими уміннями та навичками;
- реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок;
- застосуванню набутих навичок у повсякденному житті.

Питання організації занять в ігровій формі, з метою підвищення якості корекції мовлення в логопедичній роботі в своїх роботах досліджували: А. К. Бондаренко, А. І. Максаков, В. І. Селіверстова, Г. А. Тумакової, Г. С. Швайко та ін.. Ці ж питання постійно хвилюють і практиків. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докласти максимум зусиль, щоб дітям було цікаво навчатися. Адже коли цікаво, то й не важко.

У психолого-педагогічних дослідженнях існують численні як загальні класифікації ігор, так і авторський їх розподіл на окремі підвиди (К. К. Грос, Н. С. Карпінська, П. Ф. Лесгафт, Д. В. Менджерицька, С. Л. Новосьолова, С. Ф. Русова, Ф. В. Фребель, Л. С. Фурміна, В.-Л. Штерн та ін.), проте єдиної остаточної класифікації у дошкільній дидактиці так і не сформувалося.

Проаналізувавши існуючі класифікації ігор у загальній дошкільній педагогіці, можна запропонувати наступну класифікацію спеціальних (корекційно-розвивальних) ігор, які доцільно використовувати у логопедичній групі [8, 18].

1. Ігри з правилами: ігри з предметами, дидактичні, рухливі, народні.

2. Творчі ігри (режисерські; сюжетно-рольові; конструктивно-будівельні; ігри-драматизації та інсценівки).

Всі дидактичні ігри можна поділити на ігри: з іграшками, настільно-друковані, подорожі, передбачення, музично-дидактичні, сенсорні, математично-дидактичні (інтелектуальні), комп'ютерні. [3, 19]

Дидактична гра – один із різновидів ігрової діяльності, яка сприяє залученню дітей до пізнання довкілля у доступній їм формі, допомагають значно розширювати світогляд дітей і збагачувати їх словниковий запас [4]. Особливість дидактичних ігор – це навчання дітей у ігровій формі. Дидактична гра – ефективний спосіб закріплення граматичних навичок словотворення. Дитина у процесі гри виконує завдання, вправляючись у повторенні нових словоформ. Дидактична гра залучає дітей своєю динамічністю, що викликає у них емоції та зацікавленість у процесі. У грі діти вчаться складати свій текст зв'язано, правильно висловлювати думки, пояснювати, формувати мовні узагальнення.

У процесі гри дитина самостійно вирішує розумові завдання, промовляє, описує предмети, виділяє ознаки, визначає відмінність та подібність, відгадує та групує предмети за властивостями. Мовні ігри покращують розумовий та сенсорний розвиток (образних уявлень, порівнянню предметів, навчання аналізу), сприяють збагаченню та закріпленню набутих знань, розвиваються мовні можливості дитини.

Дидактичні ігри легко можна зробити своїми руками із підручного матеріалу. Самі діти можуть брати участь у створенні гри. Заняття зі створення дидактичної гри будуть цікаві будь-якій дитині.

Широко використовуються в роботі педагогів логопедичної групи дидактичні ігри з іграшками. Та чи інша іграшка (казковий, анімаційний ігровий персонаж), завітавши до дітей із проханням допомогти, навчити тощо, викликає у них масу позитивних емоцій і, поряд із розвитком психомовленнєвої діяльності, формує морально-особистісні якості. Особливе місце у корекційно-

розвивальному процесі відводиться спеціальним іграшкам [6,21], які допомагають полегшити роботу логопеда та зробити її цікавішою та ефективнішою.

Настільно-друковані ігри зручні та доступні у використанні, вони не потребують продумування ходу гри та виготовлення педагогом дидактичного матеріалу. Останнім часом з'явилася значна кількість настільно-друкованих ігор саме логопедичного спрямування у вигляді пазлів, вкладок, лото, розрізних картинок, які полегшують працю вчителя-логопеда і викликають значний інтерес у дітей.

Музично-дидактичні ігри дають можливість в ігровій формі розвивати музичний слух, розрізняти не мовленнєві звуки, визначати джерело та напрямок звучання, диференціювати мелодії за висотою, силою, тембром, ритмом, що, в свою чергу, сприяє розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті дошкільників, розвивати загальну і дрібну моторику, активізувати розумові процеси, виховувати моральні якості особистості. Цікавий сюжет, ігровий момент завжди захоплює дитину, активізує слухову увагу, поліпшує якість співу.

Під час сенсорних дидактичних ігор і вправ дитина вчиться пізнавати навколишній світ. Сенсорні ігри потребують практичних дій із предметами з метою вивчення і закріплення їх основних властивостей, сприйнятих у різний спосіб за допомогою аналізаторів:

- а) зору –сприймання кольорів і відтінків, форм, величин;
- б) слуху – використовуючи ігри зі звуковими іграшками, аудіозаписи;
- в) дотику –розрізнення матеріалів за фактурою, температурою, твердістю-м'якістю, впізнавання предметів за формою, величиною, вагою;
- г) руху –розташування тіла в просторі, за допомогою окремих рухів та ритму;
- г) нюху – розрізнення різноманітних запахів оточуючого світу;

Сенсорні дидактичні ігри вчать дітей дивитись, слухати, обстежувати, помічати незвичайне, цікаве. З сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності починається пізнання, розвивається здатність порівнювати, узагальнювати, об'єднуювати.

Комп'ютерні ігри поступово входять у навчально-виховний процес логопедичної групи. Комп'ютерні технології здатні оживити важкий і тривалий корекційний процес за рахунок новизни, реалістичності і динамічності зображення, використання анімованих зображень, відеоматеріалів, аудіо записів. Вони дозволяють унаочнити способи та послідовність виконання дій як істотами, так і неістотами, виконання вправ артикуляційної та пальчикової гімнастики, промовляння того чи іншого звука.

На даний час розроблено безліч комп'ютерних ігор та програм для роботи з дітьми. Готові комп'ютерні ігри в основному спрямовані на розвиток уваги і спостережливості, сприйняття, на вміння орієнтуватися у ігровій ситуації, на здійснення аналізу та синтезу, розвиток лексичної та граматичної ланки мовлення.

На сьогоднішній день педагоги розробили та напрацювали величезну кількість матеріалів, прийомів, ігор, які не залишать без вирішення задачі мовного розвитку, активізації та збагачення словника дитини, правильної звуковимови, розвитку зв'язного мовлення, розвитку фонематичного слуху.

Література

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник За ред. А. М. Богуш. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
2. Дьоміна І. Й. Розвиток мовлення дитини. Київ: Главник, 2004. 96 с.
3. Мовленнєвий розвиток дошкільників /уклад. М74 Л.Л. Шик. Харків: Видавнича група «Основа», 2010. 223 с.
4. Мовчан Н. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення: робота з дітьми старшої логопедичної групи. Дефектолог. 2015. № 7. С. 19–31.
5. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами / Ю. В. Рібцун // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., 7–8 лютого 2012 р., м. Суми. – Суми : Видавництво СудПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47–53.
6. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 192 с.

Міхальова А.І.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Партола В.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ У РОБОТІ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Потреба у переході на дистанційний формат проведення занять стала викликом для всіх освітян, і учителів-логопедів у тому числі. Особливого значення в умовах дистанційної роботи набуває усвідомлення учителем-логопедом принципово нових вимог до організації корекційної роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій як корекційного ресурсу [4].

Увагу на використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів-логопедів, задля забезпечення формування їх готовності до впровадження в корекційно-освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на виконання професійних завдань акцентовано увагу у працях В. Бикової, А. Король, Ю. Рібцун, С. Миrowsкої, О. Цимбалюк, А. Литвин, В. Пасічник, Г. Федорук, М. Шишкіної та ін. Т. Бардишева, М. Кислякова, Е. Китик, Л. Ковригіна, О. Нелюбіна, В. Пасічник, О. Потимко.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього інформаційно - комунікаційних технологій (ІКТ), які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві і утворюють глобальний інформаційний

простір. Невід’ємною і важливою частиною цих процесів є комп’ютеризація освіти. В даний час в нашій країні реалізується Стратегія розвитку інформаційного суспільства, яка пов’язана з доступністю інформації для всіх категорій громадян та організацією доступу до цієї інформації. Тому використання інформаційно-комунікаційних технологій є одним із пріоритетів освіти. У цілому, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, що використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, розповсюдження, збереження та управління інформацією. **Використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі** – це одна із самих нових та актуальних проблем у вітчизняній педагогіці. Основним завданням для ІКТ – створення єдиного інформаційного простору, який надає можливість отримувати освітні послуги усім для кого це необхідно, а особливо для людей з особливими освітніми потребами.. Класифікація основних типів ІКТ наведено у таблиці [6]

Класифікація ІКТ, в залежності від мети їх застосування

Навчальні	повідомляють освітню інформацію, формують знання, навички й уміння навчальної або практичної діяльності
Тренувальні	призначенні для закріплення умінь і навичок, повторення вивченого матеріалу
Інформаційно-пошукові і довідкові	повідомляють інформацію, формують уміння її систематизувати
Демонстраційні	візуалізують об’єкти, що вивчаються, з метою їх дослідження та вивчення
Імітаційні	представляють певний аспект реальності для вивчення його структурних та функціональних характеристик
Лабораторні	дають змогу проводити віддалені експерименти на реальному обладнанні
Модельовані	дають змогу моделювати об’єкти з метою їх вивчення
Навчально-ігрові	створюють навчальні ситуації, яких діяльність реалізується в ігровій формі

Перспективним напрямком в логопедичній роботі, особливо в умовах дистанційного навчання з використанням ІКТ є інтерактивні презентації. Саме використання інтерактивних презентацій стає ключовим в організації корекційно-логопедичної роботи в дистанційному режимі з дітьми дошкільного віку. Оскільки під час взаємодії з таким матеріалом, дитина отримує відклик

майже на кожен свою дію, що безумовно підвищує активність дитини на занятті, заохочує її до роботи [5]

У ході розробки презентації, можна повністю відтворити такі головні аспекти в логопедичній роботі як: проведення артикуляційної гімнастики; автоматизація звуку; диференціація звуків; розвиток фонематичного слуху; орієнтації у просторі; розвиток пам'яті та уваги; тощо.. У ході створення презентацій, доцільно додавати до них сюрпризні та ігрові моменти, що допомагають привернути увагу дітей та знизити психологічну напругу, підвищити мотивацію до виконання завдань. Кожну презентацію можна розбавити іграми на розвиток пам'яті, просторової орієнтації, тощо. Також, використання презентацій має дуже індивідуальний підхід, кожен презентацію можна легко адаптувати під особливості розвитку дитини, підвищити або зменшити складність завдання, підібрати зображення відповідно до вподобань та інтересів дитини, тощо.

У цілому під час використання інтерактивних презентацій, проходить повне занурення дитину у процес заняття, вона стає його активним учасником і добре усвідомлює свою роль. Діти з більшим задоволенням виконують інтерактивні вправи аніж просто завдання за статичними картинками. Якщо можливо, не лише дистанційне, а й очне використання, то дитина сама може нажимати на картинки, тим самим розвиваючи свої просторові уявлення.

Тож, використання інтерактивних презентацій стає одним з головних інструментів роботи логопеда в умовах дистанційної освіти, оскільки дозволяє провести майже повноцінне заняття, з доступною наочністю та активним включенням дитини у процес. Презентації можна застосовувати як для проведення індивідуальних так і для підгрупових занять. Використання інтерактивних презентацій дає можливість урахувати під час занять пластичний та індивідуальний підхід.

Література

1. Цимбал-Слатвінська С.В. Етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. № 2 (65). С. 334–340.
2. Цимбал-Слатвінська С.В. Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. Інноваційна педагогіка. 2021. № 32 Т.1. С. 23–26
3. Лист МОН України від 02 квітня 2022 р. № 1/3845-22. «Про рекомендації працівникам закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні» URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini>
4. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. Молодий вчений. 2018. № 5.2 (57.2). С. 54–57.
5. Рибун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2016.192 с.
6. Борисенко Л.Л. Впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали

Мішенкова В. В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Казачінер О. С.,

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

СОЦІОКУЛЬТУРНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток співробітництва України та світової спільноти в гуманітарній та соціальній сферах зумовлює появу та розвиток нових підходів до соціокультурної реабілітації людей з особливими потребами. Формування та розвиток громадянського суспільства, вивело проблему інвалідності за рамки медичного підходу та наділило її статусом соціальної проблеми, що переносить акцент з обмежень життєдіяльності на адаптацію середовища до потреб людини. Особа, яка має бар'єри в функціонуванні через порушення стану здоров'я, культурні або соціальні відмінності, може стати повноцінним членом суспільства з врахуванням умови належної підтримки, що компенсує ці бар'єри.

Проблема соціальної активності людей з інвалідністю, формування концепції їх активного, самостійного життя, формування позитивного іміджу сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями, набула значної актуальності в контексті сучасної соціальної політики, що реалізується в Україні. Успішний розв'язок цієї проблеми потребує постійної та системної роботи зі зміни: особистісного ставлення людей з інвалідністю; ставлення членів їх сім'ї (оскільки багато в чому діяльність дітей з інвалідністю залежить від їх виховання в сім'ї) і ставлення суспільного оточення.

Інклюзивне навчання для ряду країн сучасного світу стало досить поширеною практикою. Для України це відносно новий процес, який забезпечує рівний доступ всім дітям, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, розумових і фізичних здібностей до освітніх, культурних і соціальних процесів.

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України є одним з напрямів гуманізації системи освіти й відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентристській» освітній системі, в якій основна увага зверталася формування особистості за певними еталонами й підкорення власних інтересів державним із жорсткою регламентацією начально-виховного процесу, приходить «дитиноцентристська», в якій домінує орієнтація на інтереси дитини та задоволення її потреб [2, 9].

Основною проблемою дітей з особливими потребами через низку причин

об'єктивного та суб'єктивного характеру є порушення їхнього зв'язку зі світом, недостатність контактів з дорослими та однолітками, обмеженість пересування та спілкування з природою, недоступність культурних цінностей.

Розв'язання проблеми навчання дітей з особливими потребами є актуальним у зв'язку з об'єктивними труднощами соціального функціонування та інтеграцією дитини в суспільство. Численні труднощі можуть мати біологічний, психічний, соціальний, комплексний характер та різний ступінь прояву. Психологи (Виготський Л.С., Гальперін П.Я., Рубінштейн С.Я.) відзначають, що соціальний досвід, який дитина засвоює протягом усього дитинства є домінантним у розвитку особистості.

Соціалізація особистості, на думку А.В. Петровського, – це закономірна зміна стадій адаптації, індивідуалізації та інтеграції. [3]. На стадії адаптації, яка зазвичай збігається з періодом дитинства, на людину, як об'єкта суспільних відносин, здійснюють великий вплив батьки, вихователі, вчителі та інші люди, що оточують дитину і знаходяться тією чи іншою мірою в близькості до неї. На цій стадії відбувається опановування деякими знаковими системами, створеними людством, елементарними нормами та правилами поведінки, соціальними ролями; засвоєння відповідних форм та засобів діяльності. Труднощі адаптаційної фази можуть призвести до суттєвої особистісної деформації, внаслідок чого складаються якості конформності, залежності, безініціативності, з'являються боязкість, невпевненість у собі. [6]

Дитинство є сензитивним періодом для набуття навичок самостійності, активності, спілкування. У дитинстві найважливішим для розвитку самостійності є соціокультурна адаптація дітей з обмеженими можливостями, їхня інтеграція в соціальний простір і комунікації. Соціокультурна діяльність допомагає дитині з особливими потребами налагодити соціальні зв'язки й необхідні відносини, дозволяє задовольняти естетичні потреби, виявити та розвивати її творчі здібності, самоствердитися в складній життєвій ситуації. Завдяки цьому діти досягають оптимального ступеня участі в соціальних взаємодіях, необхідного рівня культурної компетентності та задоволення культурно-дозвілєвих потреб, що є умовою позитивних змін у способі життя шляхом розширення меж їхньої самостійності.

Завдяки соціалізації люди навчаються жити разом та ефективно взаємодіяти один з одним. В процесі соціалізації людина бере активну участь в засвоєнні культури взаємостосунків, певних соціальних норм, ролей і функцій, набутті умінь і навичок, необхідних для їх успішної реалізації.

Відхилення від нормотипового розвитку особистості дітей з психофізичними порушеннями є основною проблемою соціалізації. Це може проявлятися в порушенні соціальної взаємодії, емоційно-вольової сфери, зниженні цілеспрямованості та самоорганізації, невпевненості в собі, що призводить до значного ослаблення сил особистості. Соціалізація цієї групи дітей полягає в їх інтеграції в суспільство з метою засвоєння ними певних цінностей і загальноприйнятих норм поведінки, необхідних для життя в суспільстві. Створення в сім'ї та закладах освіти педагогічних умов для адаптації дітей з особливими освітніми потребами, підготовки їх до

самостійного життя є однією з головних умов їх успішної соціалізації. Соціалізацію дітей з обмеженими можливостями можна забезпечити через соціально-культурну реабілітацію.

Поняття «соціокультурна реабілітація» характеризує в узагальненому вигляді процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки, які входять у поняття культури, властивої певній соціальній групі та суспільству в цілому, і дозволяє функціонувати індивіду як активному суб'єкту суспільних відносин.

Соціокультурна реабілітація у вужчому значенні – це комплекс заходів, спрямованих на створення психологічних механізмів, що сприяють постійному внутрішньому зростанню, розвитку, а звідси й відновленню культурного статусу людини з інвалідністю як особистості [4].

Можна виділити основні напрямки соціокультурної реабілітації: просвітницький, дозвіллевий, корекційний.

Завданням просвітницького напрямку є усунення наявних психологічних бар'єрів-стереотипів у ставленні суспільства до дітей з обмеженими можливостями і їх до суспільства, зміна політики й ментальності у сфері міжособистісних і соціальних стосунків. Як засвідчує практика, гідний спосіб життя дітей з проблемами фізичного та психічного розвитку не може бути гарантований, оскільки діти часто ізольовані від суспільства батьками. У зв'язку з цим необхідно виховувати культуру ставлення до людей з обмеженими можливостями не тільки в суспільстві в цілому, а й у людей з обмеженими можливостями та їх сімей.

Дозвіллевий напрямок спрямований на організацію і забезпечення дозвілля з метою задоволення духовних і фізичних потреб дітей з обмеженими можливостями за допомогою змістовного наповнення їх вільного часу.

Корекційний напрямок передбачає повне і/або часткове усунення або компенсацію обмежень життєдіяльності.

Основними принципами соціокультурної реабілітації дітей з особливими потребами є:

- ранній початок реабілітаційних заходів;
- поступовість і комплексність допомоги;
- безперервність і завершеність;
- індивідуальний підхід в проведенні реабілітації;
- єдність психосоціальних і біологічних методів впливу.

Соціокультурна реабілітація дозволяє адаптуватися дітям з особливими потребами в стандартних соціокультурних ситуаціях, зокрема займатися посильною роботою, знаходити та використовувати потрібну інформацію, розширювати свої можливості інтеграції у звичайне соціокультурне життя. Мається на увазі не тільки залучення дітям з особливими потребами в дозвіллеве оточення, а саме про формування у них якостей, які дозволяють використовувати різні форми дозвілля.

Головне завдання цього реабілітаційного напрямку – залучення молодого покоління до світу мистецтва і культури, духовно-моральних цінностей, до здорового способу життя.

Організація заходів із залучення дітей з особливими потребами до соціально-культурної діяльності сприятиме інтеграції в суспільне життя. Одним з основних бажань дитини з інвалідністю є бажання спілкуватися зі здоровими однолітками. Спілкування є важливою частиною життя будь-якої людини, тому необхідно допомагати дітям з особливими потребами в організації різноманітного і корисного спілкування.

Соціокультурна діяльність допомагає дитині з особливими потребами налагодити соціальні зв'язки та необхідні відносини, дозволяє виявити й розвивати її творчі здібності, задовольняти естетичні потреби, самоствердитися в складній життєвій ситуації. Завдяки цьому діти досягають оптимального ступеня участі в соціальних взаємодіях, необхідного рівня культурної компетентності та задоволення культурно-дозвілєвих потреб, що є умовою позитивних змін у способі життя шляхом розширення меж їхньої самостійності.

Фізичний та розумовий потенціал дитини визначається показниками здоров'я дітей, а у дітей з особливими потребами вони не такі високі. Тому обов'язковою складовою соціокультурної реабілітації має бути робота зі збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Соціалізація дітей з особливими потребами потребує додаткових зусиль як теоретиків, так і практиків. Це можуть бути спеціальні програми та проекти, реабілітаційні центри, спеціальні навчальні, позашкільні заклади тощо. Розробка та реалізація таких заходів має базуватися на розумінні сутності та закономірностей, завдань соціокультурної адаптації дітей з особливими потребами. Програма заходів має підтримуватися на державному рівні та розглядається як пріоритет соціальної політики щодо захисту соціально незахищених верств населення.

Соціокультурна реабілітація характеризується постійними змінами. Соціокультурна реабілітація дитини з особливими потребами здійснюється на рівні особистості, суспільства та культури. При цьому вимоги до особистості «нетипової» дитини та очікування соціального оточення постійно коригуються. У результаті успішної соціокультурної адаптації людина з особливими потребами пристосовує свої погляди, поведінку та потреби до реалій соціального середовища, в яке вона інтегрується. Отримані в результаті соціокультурної реабілітації знання та вміння діти з обмеженими можливостями можуть використовувати для задоволення своїх життєво важливих потреб, що допоможе їм стати повноцінними членами суспільства.

Ефективна адаптація дітей з обмеженими можливостями до сучасного соціокультурного простору визначається пріоритетами державної соціальної політики щодо людей з інвалідністю, що значною мірою залежить від рівня економічного розвитку. Ефективність реабілітації визначається використанням сучасних соціокультурних технологій для організації вільного часу та дозвілля дітей з обмеженими можливостями.

Робота в цьому напрямку проводиться в рамках психологічно орієнтованих моделей соціальної роботи та допомоги.

Діти з обмеженими можливостями не можуть інтегруватися в суспільство самостійно, без сторонньої допомоги. Тому суспільство, відповідні

уповноважені та зацікавлені організації, небайдужі люди повинні допомогти таким дітям: сформувати нові потреби – у спілкуванні, у самоосвіті та самовихованні; розвивати вольові якості, здатність до критичного самоаналізу, відповідальність, чуйність, повагу один до одного; розвивати позитивне ставлення до звичаїв і традицій свого народу, своєї родини; розвивати вміння слухати й чути, дивитися і бачити, усвідомлювати й робити висновки про себе і навколишній світ.

Соціокультурна реабілітація дитини з особливими потребами відбувається за схемою: сім'я – найближче оточення – заклад дошкільної освіти – заклад загально середньої освіти – заклади культури й спорту – позашкільний період. Також вона передбачає надання адресної допомоги, визначення власних життєвих цілей, духовних цінностей, інтересів і потре я шляхів і способів подолання перешкод. Пошук і мобілізація всіх резервів і можливостей, наявних у самої дитини, в кінцевому результаті допоможе їй адаптуватися і нормально функціонувати в навколишньому соціокультурному середовищі – в навчанні, спілкуванні, творчості.

Подальше удосконалення форм соціально-культурної реабілітації, перехід від одноразових до систематичних, розширення категорій учасників, впровадження нових ефективних соціокультурних програм і проєктів – це ефективний спосіб змінити позицію суспільства стосовно людей з інвалідністю й один зі шляхів гуманізації суспільства в цілому.

Література

1. Єжова Т. Є. Соціальна реабілітація дітей-інвалідів. Київ: Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2011. 284 с.
2. Колупасєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7-11.
3. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 376 с.
4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Мінчук, С.В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.
5. Супрун М.О., Висоцька А.В. Гладченко І.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.
6. Татьянчикова І.В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2015. 485 с.

Нікончук Д. С.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Капітула М. С.

асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ЕРГОТЕРАПІЯ У ВІДНОВЛЕННІ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Організація особливого підходу як до фізичного, так і для психологічного виховання під час навчального процесу є важливою для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Сьогодні ерготерапія – це соціальне явище,

основною метою якого є соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, а не просто лікування за допомогою фізичних вправ і фізіотерапевтичних процедур.

Ерготерапія набуває популярності як особливо важлива сфера реабілітації. Такий інтерес до цього напрямку зумовлений тим, що трудотерапія розширює можливості соціалізації дітей, роблячи можливим оволодіння сімейними та професійними навичками у процесі навчання та тренувань.

Відповідний комплексний підхід до ерготерапії базується на врахуванні наявних у дитини функціональних можливостей організму, а також з особливостей процесу розвитку, можливих компенсаторних навичок, що можуть виникнути за відсутності розвитку або відновлення фізичного руху.

У зарубіжній літературі терміну «ерготерапія» відповідає термін «occupational therapy», який є ширшим і охоплює такі сфери, як оснащення приміщення для дитини з особливими потребами, надання рекомендацій щодо режиму праці та відпочинку, тощо [1,132].

Ерготерапія в межах свого застосування впливає на три сфери життя та функціонування: діяльність людини у сфері самообслуговування — рівень домогосподарств; продуктивна діяльність — гра, навчання в школі, домашнє завдання; рекреаційна діяльність — хобі, гуртки тощо.

Слід зазначити, що в Україні ерготерапія в основному застосовується у процесі розвитку або відновлення функцій верхніх кінцівок, які визначаються як основний орган для самообслуговування та професійної діяльності. Для цього у процесі лікування використовується обладнання для розробки базових рухів пальців руки, рухів зап'ястя, ліктя і плеча.

На сьогодні зв'язок функції використання рук з вищими психічними функціями в рамках такої терапії залишається поза полем зору фахівців.

Проте головна мета ерготерапії — цілеспрямований розвиток певних комплексних, ефективних і автоматичних рухів, які дозволяють дитині обслуговувати себе і бути незалежною від сторонньої допомоги.

Також слід наголосити, що в ерготерапії термін «зайнятість» характеризує різні види діяльності, які є в житті кожної людини, надаючи їй сенс, це: активність у повсякденному житті; у роботі та продуктивній діяльності; активність в грі, відпочинок і захоплення [2].

Ерготерапія використовується при багатьох патологіях. Це винятково важлива частина всіх сучасних реабілітаційних програм. Основна група для занять ерготерапією — це діти, що страждають на дитячий церебральний параліч, люди з захворюваннями та травматичними ушкодженнями опорно-рухового апарату або хребта [3,2 294].

Залежно від віку дитини у межах такого виду терапії слід проводити пальчиковий масаж, торкаючись всіма і окремими пальцями поверхонь різної температури і фактури. крім цього, слід давати дітям вивчати предмети різної форми.

Найпотужнішим видом ерготерапії виокремлено арт-терапію, яка активізує уяву, увагу, пам'ять і сприяє розумовому розвитку дітей.

Значну роль відіграє й малювання пальцями. Цей процес це не лише розрізнення кінестетичного відчуття пальців відповідно до фактури паперу та кількості фарби на пальцях, але й використання різних пальців по черзі під керівництвом дорослих.

Для підвищення ефективності слід застосовувати різні кольори – ті які стимулюють поле зору та в поєднанні з кінестетикою дозволяють дитині швидше запам'ятовувати кольори, а також малювати певні форми і фігури – цей процес прискорює пам'ять і здатність візуально розрізняти ці фігури, а також здатність малювати їх із закритими очима.

Усі ці дії мають залучати дорослих і супроводжуватися відповідним коментарем до почуттів дитини, тобто заохочувати та хвалити її.

Зокрема, для корекції психофізичних порушень необхідні нові нетрадиційні методи та моделі психолого-педагогічної допомоги. І саме арт-терапія є одним із таких методів, який використовує фарби, олівці, пісок, глину, пластилін, папір як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини з інвалідністю [4, 30].

Ерготерапія характеризується комплексним та індивідуальним підходом до кожної людини. Значну роль відіграє індивідуальний план реабілітації. Він складається на основі даних про оточення людини, життя до травми, поточний стан, особисті захоплення та інтереси, інтелект.

Існує багато методів ерготерапії, наприклад: функціональні ігри, мобілізація суглобів, захист суглобів (консультації та навчання), тренування функції м'язів, регулювання тону м'язів, тренування координації, навчання малим правильним рухам, тренування чутливості, тренування сприйняття, тренування написання текстів та інші навчання навичок, що необхідні в повсякденному житті [5, 66].

В цілому можливості поєднання трудотерапії з розвитком психологічних функцій дітей є значними і вимагають спеціальних знань з анатомії та фізіології руху, нейропсихології а також особливостей психологічного розвитку дітей різного віку.

Ерготерапевти спрямовані на те, щоб допомогти пацієнту адаптуватися до умов в навколишньому середовищі, зменшуючи або усуваючи відповідні бар'єри [1, 133].

В межах ерготерапії спеціалісти навчають пацієнтів використовувати різноманітні технічні засоби для того, щоб виконати повсякденні справи і адаптувати їх до життя.

Ерготерапія дозволяє використовувати різні технології, що сприяють оптимізації рухової активності, спонукають до уміння застосовувати компенсаторні можливості, покращують фізичну активність та функціональну можливість організму [6, 168].

Важливо розуміти, що в процесі роботи ерготерапії формуватиметься певна ефективність. Її рівень зокрема залежить від цілей, які ставить фахівець, що займається із дитиною.

Для цього ерготерапевт на всіх етапах роботи обговорює всі питання лікування з батьками, при необхідності дає їм консультації, детально описує вправи, підказує, які ігри та заняття включити в подальшу реабілітацію, надає всі рекомендації спеціалістів.

Така співпраця в межах ерготерапії дасть змогу підвищити рівень її ефективності та прискорить навчальний процес для дитини із особливими потребами.

Таким чином, поняття ерготерапія визначається по-різному, але його суть і цілі ерготерапії зводяться до одного — необхідності збільшити можливість для дитини у подальшому жити повноцінним життям відповідно до своїх бажань і фізичних та психологічних потреб.

На сьогодні в сучасних умовах постає ще одне важливе завдання щодо галузі ерготерапії – забезпечити необхідний рівень підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності, швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, які володіють сучасними технологіями своєї спеціальності, уміннями використовувати отримані знання і навички в процесі вирішення швидкозмінних професійних завдань.

Література

1. Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології» / за ред. М. Шеремет, А. Шевцова, А. Заплатинської. Київ : Альянт, 2021. 279 с.
2. Багрий І. Заняттєва терапія як напрям професійної діяльності. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pi рро 2014 1 17
3. Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2016» : у 4 т. / Запорізький національний університет. — Запоріжжя : ЗНУ, 2016. — Т.4. — 378с.
4. Грейда Н. Б. Основи ерготерапії та функціональне тренування : конспект лекцій / Волинський національний університет імені Лесі Українки, медичний факультет, кафедра фізичної терапії та ерготерапії. Луцьк, 2022. 50 с.
5. Пустовойт Б, Борис; Пустовойт К. Сучасні погляди ерготерапії. Physical rehabilitation and recreational health technologies, 2017, с. 64-69.
6. Місце і роль фізичної терапії у сучасній системі охорони здоров'я: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет- конференції (м. Чернівці 10.02.2022 року) / за редакцією Я.Б. Зоря. — Чернівці:Чернівецький нац. ун-т, 2022. — 312 с.

Обрізанова А.О.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Казачінер О. С.

доктор педагогічних наук, професор

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблемою навчання дітей з особливими освітніми проблемами набуває широкої актуальності. Затримка психічного розвитку (ЗПР) у дітей є складним порушенням, при якому в різних дітей страждають різні компоненти їх психічної, психологічної й фізичної діяльності. ЗПР відноситься до «прикордонної» форми порушення розвитку дитини. При ЗПР має місце нерівномірність формування різних психічних функцій, типовим є поєднання як ушкоджених, так і недорозвинених окремих психічних функцій із збереженими. При цьому глибина ушкоджень і ступінь незрілості можуть бути також різними.

Як показує практика, що нові та цікаві підходи до навчання, використання нестандартних методик, потенціал яких безмежний, стають невід'ємним компонентом навчання. Гра, на думку сучасних дослідників, розвиваються в умовах педагогічного процесу, побудованого на поєднанні різних аспектів. У психічному розвитку дитини грі належить особливо важлива роль. Гра формує здатність до довільної діяльності й поведінки дитини, самоконтролю, тренує пам'ять, розвиває сприймання навколишнього світу, здатність до спілкування, волю, тренує фантазію та мислення. Для дошкільника гра є провідною діяльністю, засобом його всебічного розвитку, важливим методом пізнання навколишнього середовища.

Вчені, які вивчали цю тему, розглядали дидактичну гру з різних сторін. Деякі з них пишуть, що дидактична гра – це один із засобів виховання та навчання (Л.І.Божович, М.І.Болдирєв, Н.М.Конишева, Т.І.Олійник, В.Г.Редько, Т.А.Честякова, Г.І.Щукіна), деякі вчені віднесли гру до форм навчання (З.М.Богуславська, А.К.Бондаренко, А.А.Венгер, Р.М.Миронова, К.А.Родкін, О.І.Сорокіна, О.П.Усова, В.С.Шубинський). Інші вчені віднесли дидактичну гру до методів навчання (Ю.П.Азаров, В.Р.Безпалова, Л.В.Кондрашова, К.Д.Радіна, Г.К.Селевко, Л.І.Самгіна, О.П.Хачатурян), до емоційних стимулів (Г.В.Віннікова, М.Г.Яновська та ін.), до поліфункціональних педагогічних явищ (О.С.Газман, З.В.Друзь, С.А.Шмаков) [4, с. 319].

Мета тез полягає у висвітленні особливостей дидактичних ігор як способу формування пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку.

Дидактична гра відрізняється від звичайної гри тим, що участь у ній є обов'язковою для всіх учнів. Правила, методики та зміст гри повинні бути розроблені так, що для учнів, у яких відсутній або дуже слабкий інтерес до уроку, гра може стати відправним пунктом у виникненні інтересу до нього.

Вчені виділили основні психологічні механізми розвивального та корекційного впливу гри :

1. моделювання системи соціальних відносин в наочно-дієвої формі в особливих ігрових умовах, дослідження їх дитиною і орієнтування в цих відносинах;

2. зміна позиції дитини в напрямку подолання пізнавального і особистісного егоцентризму і послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» в грі та зростає міра соціальної

компетентності і здатності до вирішення проблемних ситуацій компетентності і здатності до розв'язання проблемних ситуацій.

3. формування поряд з ігровими реальних відносин співробітництва і кооперації між дитиною і однолітками, що забезпечують можливість позитивного особистісного розвитку;

4. організацію поетапної відпрацювання в грі нових, більш адекватних способів орієнтування дитини в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризацію і засвоєння;

5. організацію орієнтування дитини на виділення пережитих їм емоційних станів, усвідомлення сенсу проблемної ситуації і формування її нових значень;

6. формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі, а також правил, що регулюють поведінку в ігровій ситуації.

В наш час є вимога до нових ідей та практичних рішень щодо вдосконалення методологічного арсеналу педагогічної науки і практики. Деякі українські науковці вважають, що «традиційне навчання, яке передавало готові знання учням, на сьогодні втратило актуальність» [5, с. 357].

Тому основна задача сучасного вчителя вибрати методи і форми організації навчальної діяльності учнів, які оптимально відповідають поставленій меті реформування шкільної освіти – розвитку творчої особистості учня [4].

Важливим компонентом є організація процесу розвитку і формування навичок спілкування дітей із ЗПР у формі гри, де максимально б виявлялася і реалізовувалася активність дитини, були застосовані ігри на розвиток відносин (співпраця, дружба і т.д.). Слід зазначити, що діти з затримкою психічного розвитку не здатні самі визначити сюжет, правила, ролі розподілені між дітьми та дорослим у грі.

Вчені довели, що формування ігрової діяльності у дітей з затримкою психічного розвитку відбувається сповільнено через недоліки довільної уваги, нестійкий інтерес, недорозвинена емоційна та вольова сфера діяльності, підвищення виснаження. Щоб досягти певного рівня розвитку, або процесу навчання, в розробці, або організації дидактичних ігор для дітей, слід урахувати індивідуальність кожної дитини. Крім того, гра – найлегший засіб для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо» [4].

Під «ігровою діяльністю» розуміємо різновид активної діяльності людини (дитини), у процесі якої відбувається оволодіння суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування. Це дитяче моделювання соціальних відносин. Правильне та вміле керівництво ігровою діяльністю з боку дорослих формує емоційну, моральну та інтелектуальну сфери дитини, розвиває її уяву, сприяє фізичному вдосконаленню, виховує волю до дії та здатність до гальмування — якості, необхідні людині в трудовій і суспільній діяльності [3, с. 73].

Процес навчання – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) учителя та учнів, у ході якої здійснюється стимулювання і організація активної навчально-пізнавальної діяльності школярів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості. Найактивніше використання ігрової діяльності в навчальному процесі та використання різних форм нетрадиційних уроків просто необхідне; це дає змогу успішно формувати і закріплювати позитивне ставлення дитини до навчальної праці.

Отже, ми висвітлили особливості дидактичних ігор як способу формування пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку, а також розглянули взаємозв'язок між навчанням та ігровою діяльністю дитини з затримкою психічного розвитку. Доки вчені не дійшли спільного висновку, чи гра є це одним із засобів виховання, чи методів, чи формою навчання [4, с. 319].

Але ми бачимо, що дидактичні ігри стали одним із прийомів навчання дитини з ЗПР. Ці прийоми сприяють підвищенню пізнавальної активності дітей даної категорії, підтримують їх інтерес до занять і стимулюють розвиток внутрішньої мотивації. У процесі ігрової діяльності підвищується активність дітей в процесі навчання, знижується стомлюваність, формується інтерес до пізнавальної діяльності, розвивається емоційна чуйність. Ігрове навчання допомагає дитині відчувати власні можливості, набутти впевненості в собі.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика: підручник / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Бурова А. Організація ігрової діяльності дошкільнят у світлі вимог Базової програми / А. Бурова // Дошкільне виховання. – 2009. – № 12. – С. 4–5.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/.
5. Полудень Л. Корекційно-розвивальна програма для дітей із затримкою психічного розвитку / Л. Полудень // Дефектолог. – 2009. – № 11. – С. 27-33.
6. Якименко Ю., Покась Л. Оновлення уроку географії у контексті компетентнісного підходу.

Онуферко Ю.І.

здобувач другого рівня вищої освіти
Спеціальність 016 Спеціальна освіта (Інклюзивна освіта)
факультету педагогіки і психології
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка
Науковий керівник: Удич З. І.
кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка

**ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА
ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Сьогодні проблема формування організаційної культури інклюзивного закладу загальної середньої освіти є досить актуальною. Організаційна культура інклюзивного закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) – це система творення колективних цінностей, норм і традицій навчального закладу; найважливіша ознака соціалізації учнів. Мета організаційної культури інклюзивних ЗЗСО полягає в забезпеченні злагодженої ефективної діяльності адміністрації закладу, працівників школи, учнів, батьків дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) та її спрямованості на всебічний розвиток особистості.

Управління формуванням і розвитком організаційної культури в закладах освіти є детермінантою ефективних процесів і визначає їх результати. Адже організаційна культура будь-якого навчального закладу впливає на розвиток освітнього процесу з одного боку. А з іншої, на наше переконання, виявляє одночасно мету та результат усього едукативного процесу у закладі освіти.

У класифікації ресурсів закладу загальної середньої освіти, запропонованої З. Удич на першому місці стоять ціннісно формувальні ресурси, які поділяють на внутрішні (корпоративна культура закладу освіти (проголошувані цінності, групові норми, стилі вирішення конфліктів, рівень сприйняття «інакшості», діюча система комунікації, положення індивіда в колективі, прийнята символіка (традиції, гасла, ритуали, правила гри), філософія закладу, етикет та правила взаємодії усіх суб'єктів, стереотипи поведінки, організаційний клімат, тип управління освітнім закладом, світоглядна позиція та ціннісна орієнтація усіх суб'єктів освітнього процесу, їх емоційний інтелект)) та зовнішні (типи сімейного виховання, суспільна ментальність, духовно-моральні цінності суспільства, престижність педагогічної професії, державна ідеологія, рівень розвитку суспільства) [1, 95-96]. Саме ці ресурси, вважаємо, лежать в основі організаційної культури.

Формування організаційної культури залежить від керівника закладу загальної середньої освіти та його команди – педагогічного й батьківського колективу, самих здобувачів освіти. Менеджер закладу освіти спільно із працівниками мають чітко усвідомлювати місію та основні цінності побудови інклюзивного закладу, розуміти важливість організаційної культури для успіху та мати стійку позитивну мотивацію формувати організаційну культуру на базі інклюзивних цінностей. Для формування організаційної культури інклюзивного навчального закладу необхідне доброзичливе ставлення до всіх учасників освітнього процесу: усіх учнів, здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, педагогічного колективу, батьків, інших залучених фахівців.

Саме завдяки інклюзивному навчанню всі діти мають право на рівний доступ до якісної освіти в закладах освіти. Наразі відбувається тенденція до збільшення кількості інклюзивних класів.

За інформацією Державної служби якості освіти України, ще п'ять років тому в інклюзивних класах навчалось вдсятеро менше дітей, ніж сьогодні. Згідно з офіційними статистичними даними Міністерства освіти і науки в результаті розвитку інклюзивного навчання за останні п'ять років кількість інклюзивних класів та асистентів значно збільшилось. Так, у 2017/2018 н. р.

було 7 179 учнів охоплених інклюзивним навчанням, а у 2021/2022 н. р. – 32 686 учнів. У 6 разів збільшилась кількість асистентів учителя. А вже у 2017/2018 н. р. нараховувалося 3732 асистентів учителя, а у 2021/2022 н. р. – 22 758 асистентів. У 4,6 разів зросла кількість інклюзивних класів. У 2017/2018 н. р. було 5 033 класи, а у 2021/2022 н. р. – 23 216 класів. У 2,7 разів збільшилось кількість закладів загальної середньої освіти, в яких організовано інклюзивні класи. Так, у 2017/2018 н. р. було 2620 закладів, а у 2021/2022 н. р. – 7 136 закладів.[2].

Діти з різними порушеннями фізичного та розумового розвитку є дуже вразливими та потребують особливої уваги та допомоги в організації навчання. Філософія інклюзивної освіти полягає в тому, що будь-яка дитина з ООП не повинна почуватися іншою, зайвою, неповноцінною, другосортною, обмеженою. Натомість вона повинна набувати необхідних здібностей разом зі своїми однолітками. Питання навчання дітей з ООП в Україні регулюються різними документами національного та міжнародного законодавства.

Дуже часто діти з ООП можуть зазнавати жорстокого ставлення зі сторони інших учасників освітнього процесу. Прояви жорстокості у дитячому середовищі різноманітні: від невинних жартів та прізвиськ до важких насильницьких дій. Приниження, цькування дітей – це булінг по відношенню до них. І проблема булінгу з'являється тоді, коли відповідні цінності відсутні в організаційній культурі закладу освіти.

Профілактика булінгу набуває все більшого значення в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Усі учні заслуговують на захист від насильства, особливо діти з порушенням у розвитку. Перед приходом такої дитини в клас, у якому вона буде навчатися, класному керівнику слід підготувати учнів до того, що з ними буде навчатися особлива дитина. Учням потрібно пояснити, що ця дитина така ж як вони, і з неї не слід насміхатися, відкидати її, боятися підходити чи спілкуватися з нею. Діти мають зрозуміти, що вона теж хоче зі всіма спілкуватися, гратися, навчатися, знайти друзів. Ці діти повинні відчувати в класі, що вони такі ж, як усі.

Ефективність протидії булінгу залежить від чіткого алгоритму можливих дій, відповідальності та компетентності вчителів, представників адміністрації, психологів та соціальних педагогів. Зрештою, на захисті здобувачів освіти стоїть і законодавство. Так, у Кодексі України про адміністративні правопорушення у Статті 173-4 передбачено різні види покарання за цькування учасника освітнього процесу [3].

Одним із напрямів профілактичних заходів, спрямованих на боротьбу з насильством у школі, є виховна робота серед дітей, а саме: проведення класними керівниками індивідуальної роботи з учнями, які чинять булінг проти дітей з порушенням психофізичного розвитку та їхніми батьками; бесіди таких учнів із директором школи, заступником директора з навчально-виховної роботи, психологом і соціальним педагогом; проведення зустрічей із правоохоронцями.

Організаційна культура інклюзивного закладу середньої освіти повинна бути побудованою так, щоб учні знали, що є певні правила, які необхідно дотримуватися.

Для успішного інклюзивного навчання в умовах школи необхідно враховувати наступні чинники: командний підхід; задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей; співпрацю з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі. Коли керівник закладу освіти вирішує відкрити інклюзивний клас, він повинен бути готовим до того, щоб правильно сформувавши організаційну культуру свого закладу. Спершу повинен підготувати своїх працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Керівник інклюзивного закладу освіти має мотивувати педагогів проходити відповідні курси підвищення кваліфікації для формування інклюзивної компетентності.

В інклюзивних закладах освіти повинні бути створені всі умови для навчання дітей з ООП. Важливо, щоб у таких закладах були пандуси для пересування дітей на інвалідній візку та відвідувачів. Для дітей з порушенням / відсутнім зором мають бути книги написані шрифтом Брайля, а для дітей з порушенням / відсутнім слухом можливе застосування жестової мови. У школі повинна бути ресурсна кімната для того, щоб дитина відпочила від занять, емоційно переключатися під наглядом фахівця. Керівник закладу освіти має організувати психолого-педагогічний супровід для учнів з ООП (у разі, якщо у ньому є необхідність), до якого повинні входити представник адміністрації закладу, класний керівник, асистент вчителя, психолог, логопед, дефектолог, представник інклюзивно-ресурсного центру інші фахівці, які можуть бути корисними для розвитку учня з ООП в освітньому процесі. Всі вони разом мають створити індивідуальну програму розвитку дитини. В індивідуальному навчальному плані вчителям потрібно зазначити, за якою навчальною програмою буде навчатися дитина: адаптованою чи модифікованою.

Законодавством передбачено посади асистента вчителя та асистента учня, які допускаються до освітнього процесу у разі, якщо учень потребує відповідного супроводу. Ці фахівці мають визначені завдання, серед яких є і допомога у формуванні організаційної культури закладу освіти.

Зараз у школах навчання відбувається в умовах воєнного стану. Керівнику та педагогам інклюзивного ЗЗСО необхідно дбати, щоб кожен здобувач освіти відчувала підтримку від педагогів, асистентів вчителів, психологів. Особливо учні ООП є особливо вразливими. Вони здригаються від вибухів, виявляють емоційну неврівноваженість під час повітряних тривог, не розуміють, чому мають іти у безпечне місце в підвал, стають дезорієнтованими. Ці діти відчують постійний страх, напруженість, тривогу. Тому психологічний клімат, який відображає організаційну культуру закладу освіти, сприяє адаптації Учні з ООП до нових умов життя, шкільного режиму, реагування на загрозу.

Таким чином, організаційна культура інклюзивного закладу загальної середньої освіти – це система творення колективних цінностей, норм і традицій навчального закладу; найважливіша ознака соціалізації учнів, формування у

них необхідних освітніх та життєво необхідних компетентностей. Мета організаційної культури інклюзивних ЗЗСО полягає в забезпеченні злагодженої взаємодіяльності адміністрації закладу, працівників школи, учнів, батьків здобувачів освіти з ООП.

Література

1. Удич З.І. Ресурсний аспект закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі : колективна монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 83-96. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17178> (дата звернення: 22.02.2023).
2. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. 2017-2022 рр. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 23.02.2023).
3. Кодекс України про адміністративні правопорушення № 2806-IX від 01.12.2022. *Сайт: Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text> (дата звернення: 23.02.2023).

Оселедченко Марина

магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Науменко Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЧАСОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки актуальною є розробка науково обґрунтованих методів корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю. Аналіз проведених у статті досліджень показує, що діти з порушеннями розумового розвитку в дошкільному та шкільному віці недостатньо володіють поняттями та просторовими навичками.

Оскільки розвиток просторового орієнтування сприяє успішному засвоєнню шкільних знань і безпосередньо пов'язаний із повсякденним життям і діяльністю дитини, ця проблема є важливою для забезпечення навчання старшокласників.

Ефективність навчання і виховання дітей з інтелектуальною недостатністю багато в чому залежить від ранньої корекції їх психічної діяльності та особистості в цілому. Формування просторової орієнтації у дошкільників має велике значення для оволодіння різними видами діяльності.

Просторова орієнтація у дітей з інтелектуальною недостатністю, у зв'язку з тим, що це складний процес, залежний від зв'язків між аналізаторами, має несприятливі нейрофізіологічні умови для розвитку.

Недорозвиненість просторового орієнтування у дітей з інтелектуальною недостатністю помітна вже на ранніх етапах розвитку.

Дослідження показують, що у дітей з порушеннями інтелекту ступінь оволодіння просторовими уявленнями недостатньо сформована навіть у старших дошкільників. Діти недостатньо володіють просторовою термінологією, мають нечіткі уявлення про орієнтування в просторі, не можуть використовувати вже набуті знання в практичному досвіді без допомоги дорослого.

Зміст навчання в спеціальній школі полягає в набутті дітьми з вадами розумового розвитку знань і практичних умінь, які потребують відповідного рівня освіти.

У результаті аналізу навчальних програм першого класу спеціальної школи з математики, української мови, мистецтва, підготовки до праці, фізичної культури, ритмічного виховання ми визначили, яким обсягом знань і вмінь мають володіти діти: знати напрямки «ліворуч», «праворуч», «перед» назад»; орієнтуватися на площині аркуша, називати верхню, нижню, вказувати праву і ліву сторони; вміти ділити аркуш паперу на дві рівні частини (за око), знаходити середину; правильно розташовувати матеріал для роботи на робочій поверхні; з'єднувати точки, встановлені вчителем на аркуші паперу; проводити від руки лінії в різних напрямках; розуміти словесну інструкцію типу «перед собою», «позаду», «на рівні голови», «на рівні талії», «на рівні ніг» тощо.

Для успішного засвоєння даного навчального матеріалу у дітей необхідно сформулювати: поняття про просторові характеристики предметів (форму, розмір), орієнтування в напрямках простору, поняття про просторові співвідношення предметів.

З практики спеціальних навчальних закладів і спеціальної літератури відомі факти, які свідчать про недорозвинення у багатьох дітей-олігофренів, які приходять до школи, здатності пересуватися в навколишньому просторі. Це проявляється на самому початку навчання, значно ускладнюючи навчальну діяльність.

Відсутність практичних навичок орієнтування в просторі спостерігається при виконанні навіть найпростіших завдань, що вимагають орієнтування на обмеженій площині: на поверхні парти, столу, у просторі аркуша паперу.

Зокрема, Ю. Гулько [1] вважає, що вони підтверджують тезу про те, що розвиток просторового орієнтування у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту відбувається за тими ж закономірностями, що й у дітей з нормальним інтелектом, але у дітей з порушенням інтелекту цей розвиток є специфічним і значно повільнішим.

Автор звертає увагу на сензитивність дошкільного віку до розвитку просторових уявлень і понять і зазначає, що для цього потрібне спеціальне цілеспрямоване навчання, оскільки формування просторових уявлень і уявлень дошкільників з інтелектуальною недостатністю впливає на розвиток просторово-побутового сприйняття.

Спираючись на роботи з просторового орієнтування Л. Михайлової, Л. Шульги [5], слід запровадити певну систему збагачення та розширення

сенсорного досвіду дітей, зокрема їх активних дій та розвитку мовлення. Провідна роль у формуванні просторового орієнтування належить дорослим, оскільки з їх допомогою діти з порушеннями інтелекту вчаться використовувати отримані уявлення в різних життєвих ситуаціях і переносити їх на просторове орієнтування.

Особливості формування просторових уявлень у дітей з інтелектуальною недостатністю старшого дошкільного віку досліджували М. Порошенко [6] та О. Чеботарьова, Г. Блех, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз. [7].

Дослідження К. Чеботарьової [7] показують, що вивчення особливостей просторових уявлень у дітей-олігофренів старшого дошкільного віку дозволяє визначити ефективні шляхи розвитку цих уявлень і підготувати дітей до навчання в спеціальній школі.

Чеботарьова К. [7] стверджує, що формування просторових образів пов'язане із загальним розвитком пізнавальної діяльності, і чим краще розвинена і тісніше пов'язана з практикою пізнавальна діяльність, тим краще розвинені у дітей просторові образи; що дітям легше зрозуміти просторові відносини між собою та предметами, ніж між предметами окремо. Правильне вживання просторових прикметників, прислівників і прийменників у мові дітей з інтелектуальною недостатністю знаходиться нижче рівня розуміння їх значення. Цим пояснюється затримка між активним і пасивним мовленням.

Поспішність у введенні просторової термінології на ранньому етапі, коли дитина ще не усвідомлює свого практичного досвіду, призводить до того, що слово засвоюється формально і не стає засобом виконання дій.

М. Порошенко [6] визначила значення дидактичного принципу корекційно-розвивального впливу на формування просторового орієнтування та розробила оригінальні форми та методичні прийоми розвитку просторових образів, які сприяють позитивним змінам у структурі розумової діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю.

Результати досліджень Ю.В. Гулько [1], який досліджував розвиток просторової орієнтації в учнів спеціальної школи, показав, що у дітей з інтелектуальною недостатністю формування просторових уявлень проходить важко і значно повільніше, ніж у нормально розвинених дітей.

Дані, отримані Ю. Гулько [1] вказують на те, що учням більше знайомі ті знаки та просторові відношення, які частіше використовуються в повсякденному житті. Автор вважає, що дітям з порушеннями інтелекту важче сприймати і відтворювати просторові співвідношення предметів, ніж їх просторові особливості.

Недостатня усвідомленість сприйняття призводить до того, що зв'язок між предметами усвідомлюється не до кінця, а іноді й неправильно. При актуалізації знань про просторові відношення, особливо при зоровому відтворенні, вони також передаються неповно або неправильно. Конкретизація просторових ознак і відношень, на думку автора, дуже складна для учнів, вона може бути здійснена лише на основі досвіду, набутого в практичній діяльності.

Як зазначає А. Мельник [2], уміння дітей орієнтуватися в завданні залежить від ступеня розвитку їх мовлення.

На їхніх малюнках композиція часто порушена (Машкіна Л. [4]), зображення може бути сильно зміщене вгору, вниз, вправо, вліво, може збільшуватися або зменшуватися без збереження розмірів аркуша, відстань між об'єктами не відповідає дійсності.

Для подолання цих труднощів, як зазначає І. Товкач [8], слід використовувати графічні вправи. Графічні завдання мають багато переваг у навчанні орієнтації сторінки. По-перше, вони забезпечують узгоджені результати, які дозволяють порівняльний аналіз; по-друге, вони дозволяють дітям побачити і виправити свої помилки, які найчастіше викликані нерозвиненістю графічних навичок: поганою координацією рук і очей, недостатньою різноманітністю самої графічної дії (тиск олівця, недостатнє усвідомлення важливості дій).

Вивченням просторової орієнтації дітей з інтелектуальною недостатністю займалися також деякі психологи (О. Чеботарьова, Г. Блех, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз). Зокрема, вони помітили, що одним з найпоширеніших дефектів є просторове орієнтування, вказали на специфічний недорозвиток здатності пересуватися в навколишньому просторі та звернули увагу на зв'язок цього недорозвинення зі ступенем інтелектуального недорозвинення дитини.

Аналіз літератури показує, що процесу засвоєння шкільного матеріалу сприятиме своєчасна корекційна робота, метою якої є формування просторової орієнтації у дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю.

Орієнтація в просторі та структура сприйняття, як зазначає Є. Удовенко [9] простору, виражають загальні властивості та особливості розвитку дитини, тому визначення рівня та особливостей цієї орієнтації є одним із об'єктивних показників діагностики психічний розвиток дитини. Тому однією з умов успішного навчання дітей з порушеннями інтелекту в школі є наявність достатнього рівня розвитку просторового орієнтування.

Сприйняття простору дає дитині можливість орієнтуватися в навколишньому середовищі, дає об'єктивне і правильне уявлення про нього. Просторова характеристика об'єктів і явищ, напрямок у просторі, просторові відношення об'єктів необхідні для опису багатьох явищ і подій навколишнього середовища.

Література

1. Гулько Ю. А. Особливості розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. С. 84-93.
2. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць. Хмельницький: ФОП Мельник А.А., 2020р., 496с.
3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

4. Машкіна Л. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів вищої освіти. Молодь і ринок, 2019. № 2 (168). С. 80-84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_1_18.
5. Михайлова Л. М., Шульга Л. М. Технологія розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10/109.pdf>
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
7. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник. авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С.Трикоз. За заг. ред. О. Чеботарьової К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154с.
8. Товкач І. Є. Майбутнім педагогам про індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників в мовленнєвій діяльності. Молодий вчений: науковий журнал, 2017. № 3.2 (43.2), березень. С. 71-75
9. Удовенко Е. О. Філософсько-психологічні аспекти розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Молодий вчений: науковий журнал, 2018. № 8.1 (60.1), серпень. С. 99-103.

Пасікун А.В.

магістрант кафедри здоров'я людини,
реабілітології та спеціальної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Дрожик Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

ЗНАЧЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ЖИТТІ ДІТЕЙ З НОРМАЛЬНИМ РОЗВИТКОМ

Як показують нові реалії сьогодення, запорукою успішності є наявність у людини комунікативних вмінь. Адже саме при взаємодії з іншими в соціумі у людини формується стійка позиція, самооцінка та моральні цінності. У сучасній психології фігурує безліч думок щодо місця міжособистісних стосунків у життєдіяльності людей. Особистість розглядається у взаємозв'язку з іншими представниками певної соціальної групи, до якої вона належить, і саме в людських стосунках виявляється глибинний зміст людського «Я», яке неповторними барвами «вплітається в канву об'єктивних суспільних відносин, дозволяючи виділити особливий їх рівень – міжособистісні стосунки, які ґрунтуються на основі певних чуттів людини, що виникають у неї з приводу іншої людини, її поведінки, діяльності, позиції в суспільстві» [1].

У науковій літературі міжособистісні стосунки тлумачать як: безпосередні зв'язки й відносини, що складаються в реальному житті між живими індивідами, які мислять і відчують. Іншими словами – це емпіричні стосунки реальних людей у їхньому реальному спілкуванні [2].

Теорії взаємовідносин присвячені чисельні наукові дослідження. Існують фундаментальні роботи Б. Ананьєва, В. Бехтерева, М. Денисової, М. Касаткіна, О. Лазурського, В. Мясіщева, М. Фігуріна, в яких висвітлюється суть, характеристика міжособистісних стосунків. Питання міжособистісних стосунків в навчальній діяльності розглядали Ш. Ганелін, Є. Зейлігер, О. Леонтєв, Н. Морозова. Про особливості міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі можна знайти в роботах І. Беха, В. Гриньової, А. Грись, В. Галузинського, Г. Дегтярьової, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Карпенчук, І. Кравченко, В. Король, О. Кубрак, Г. Микитюк, М. Ратко, Т. Ротерс, І. Табачек, Т. Черкашиної.

Фундамент міжособистісних відносин закладається ще з дитинства, бо саме в цей період виникає перша комунікація з батьками. У процесі свого розвитку дитина потрапляє в різні соціальні групи, серед яких можна виділити заклад дошкільної освіти, гурток, школу, університет тощо. Але для становлення міжособистісних відносин дуже важливим є саме дошкільний вік. Міжособистісні стосунки в дошкільному віці - це достатньо складний та цікавий процес, де у дитини починає формуватися самооцінка та ставлення до інших. В дошкільному віці вже починають проявлятися лідерські якості у дитини, виникають перші конфлікти з однолітками, відстоювання своєї позиції, що призводить до результату пошкодженого розуміння про міжособистісні стосунки. Як правило, конфлікти можуть викликати тяжкі переживання (образу, заздрість, неприязність, біль). У конфліктах інша дитина сприймається як об'єкт, який треба перемогти. Інколи ці очікування не виправдовуються і в дитини виникають певні переживання, а в деяких випадках і психологічні травми, які можуть проявлятися і в дорослому житті. Отже, обов'язковим у програмі виховання в дошкільному віці, є сформувати у дитини вміння правильної комунікації, роботи в групі та в колективі. Спільна діяльність в дитячому садочку потребує від дитини вміння встановлювати контакт з іншими дітьми, знаходити, згідно своїх інтересів та можливостей, місце в цій діяльності, узгоджувати свої бажання з бажаннями інших дітей, уміння конструктивно вирішувати конфлікти. Дитячий садочок - це саме те місце, в якому дитина може навчитися правильним та здоровим міжособистісним взаємовідносинам, домовлятися, ділитися з іншими дітками іграшками, не порушувати особистих меж інших, не заважати іншим гратися тощо. Таким чином, дитина у дошкільному віці спочатку буде чітко розуміти, що від неї хочуть дорослі, буде виявляти інтерес до спілкування з іншими дітьми, виражати своє ставлення до людей словами, а не тільки емоціями, пізніше почне розуміти значення сім'ї та родини, проявляти турботу та любов до них, усвідомить правила добрих взаємостосунків і вже у школі буде сформоване чітке розуміння того, як потрібно себе правильно поводити в колективі, як правильно спілкуватися з однолітками та іншими дітьми. В школі дитина удосконалюватиме свої навички та отримає новий досвід спілкування та вирішення конфліктів.

Отже, саме дошкільний вік є фундаментальним періодом до формування здорових та правильних міжособистісних відносин.

Література

1. Савчин М. В. Соціальна психологія : навчальний посібник. Дрогобич : Відродження, 2000. 274 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навчальний посібник. Львів : «Норма», 2005. 344 с.

Петрушко Ю. В.

здобувачка вищої освіти ОС «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Брушневська І. М.

кандидатка педагогічних наук, доцентка

Волинський національний університет

імені Лесі Українки

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток дитячого мовлення у період дошкільного віку важко переоцінити, бо саме у цей віковий період мовлення є чи не одним з найважливіших аспектів загального розвитку дитини. Навіть через найпростіше спілкування малюк може активно пізнавати незвіданий світ, самовиражатися, показувати свій внутрішній стан та бути повноцінною частиною мікросоціуму, у якому він народився і зростає.

Згідно із психолого-педагогічними дослідженнями, кількість дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення з кожним роком значно збільшується. Це призводить до труднощів у вихованні та оволодінні навчальної програми вихованцями в умовах закладу дошкільної освіти (далі ЗДО). Як зазначає Ю.В. Рібцун, значний відсоток вихованців дошкільного закладу для дітей з важкими мовленнєвими порушеннями складають дошкільники із діагнозом «загальний недорозвиток мовлення» (ЗНМ), а з 2002 р. його поповнили діти молодшої вікової групи (четвертого року життя) [4, 79].

Наявність загального недорозвитку мовлення – одна з найактуальніших проблем, що входять у сферу соціальної адаптації дітей дошкільного віку, у тому числі і малюків 3-4 року життя. Це обумовлено тим, що від того, наскільки успішно будуть сформовані мовленнєві вміння та навички такої дитини, багато в чому буде залежати її здатність до соціалізації: у період навчання, сприймання нової інформації, набутті корисних навичок чи у процесі спілкування з однолітками [2, 113].

Як зазначено у логопедичній літературі, загальний недорозвиток мовлення – це системне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) діяльності, внаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку [2, 110].

Різні аспекти методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку розглядали вітчизняні педагоги А. Богуш, О. Гвоздєв, А. Усова, К. Ушинський, Є. Тіхєєва, Є. Флеріна та ін. [1]. Діти молодшого дошкільного віку із

порушенням мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння усним мовленням – єдиний і основний шлях особистісного розвитку [2]. Своєрідність розвитку словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення та його фонетико-фонематичної сторони при ЗНМ описана в дослідженнях Р. Левіної, В. Орфінської, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Н. Траугот, Л. Трофименко та ін.

Зкладам дошкільної освіти для дітей із ЗНМ належить провідна роль у їхньому вихованні та розвитку, корекції та компенсації мовленнєвого порушення. Корекційно-розвиткова робота з дитиною із ЗНМ включає в себе щоденне проведення фронтальних та індивідуальних занять, здійснення наступності в роботі логопеда, вихователя та батьків дитини. Незважаючи на складність зазначеного системного порушення, при регулярній логопедичній роботі спостерігається поступальний розвиток найбільш елементарних мовленнєвих форм, накопичення неусвідомлених звукових та морфологічних узагальнень, що в подальшому призводить до повної компенсації дефекту.

Логопедична робота завжди повинна будуватися на основі провідної діяльності дошкільнят, а саме – гри, що дозволяє досягати високої ефективності та результативності у навчально-виховній, корекційно-розвивальній роботі. Ігровий метод є універсальною формою діяльності, завдяки якій відбуваються основні та прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника. Це метод, що формує ґрунт до переходу в новий вид діяльності (навчальний). У процесі гри яскраво відображається пізнання, діяльність та спілкування дитини, що в свою чергу становить основу мовленнєво-ігрової діяльності як процесу використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь та навичок у нових обставинах. У такій діяльності діти поглиблюють та уточнюють набуті знання, які ґрунтуються на інтересі до ігрового процесу [5, 8].

На сучасному етапі розвитку науки дослідження мовленнєвої сфери дитини та порушень у розвитку мовної функції, методів їхньої корекції є актуальним питанням, яке вимагає неабиякої дослідної бази та уваги [2, 15]

Вплив логопедичної та корекційно-розвиткової гри на покращення мовленнєвих навичок та формування сталих комунікативно-взаємодієвих умінь у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення досліджувала велика кількість педагогів-класиків (Л.С. Виготський, Б.І. Єрмолаєв, О.О. Леонтьєв, Є.Ф. Соботович, О.М. Шахнарович та ін.).

Розробку соціально-педагогічних аспектів застосування гри в корекційному процесі мови і мовлення дошкільників здійснювали І.М. Омелянович, Н.П. Парамонова, М.С. Певзнер, Б.І. Пінський, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, В.М. Синьов, Є.Н. Соколова, І.М. Соловйова, Н.М. Стадненко, І.І. Фінкельштейн, С.Ю. Юровський та ін.

Незважаючи на широкий науковий інтерес до гри як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей, зокрема, зміст та організаційно-педагогічні форми корекційно-розвиткової роботи щодо подолання цього явища залишаються недостатньо дослідженими.

Основними завданнями гри в логопедичній роботі з молодшими дошкільниками із ЗНМ вчені-дослідники виділяють:

1. Створення умов для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширення можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів.

2. Формування предметно-ігрового середовища.

3. Поглиблення уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплення їхніх знань про колір, форму та розмір предметів.

4. Заохочення дітей думати, пробудження в них самостійної думки, розвиток допитливості.

5. Збільшення мовленнєвої активності і паралельне здійснення психофізичного розвитку дошкільників.

Правильна побудова корекційного маршруту логопедом дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ реалізовується за допомогою влучного комбінування різних виховних заходів, що відповідають віковим особливостям дошкільників молодшої вікової категорії. Разом з тим, варто зазначити, що молодші дошкільники із ЗНМ проходять такі самі етапи розвитку як і їх ровесники, але із запізненням, а також мають свої особливості: порушення правил гри на постійній основі, плаксивість, дратівливість, мізерне уявлення про оточуючу діяльність, одноманітність відставання у кмітливості. Все це спотворює чи навіть унеможлиблює ігровий процес.

Вік трьох років – це вік переходу від предметної діяльності, яка була основою у ранньому дошкільному віці, до гри. Ігрова та такі види продуктивної діяльності, як малювання, ліплення, конструювання, аплікація починають формуватись як самостійні види діяльності [3].

Якщо за умов нормотипового розвитку на четвертому році життя у дошкільників відмічається помітне покращення звуковимови, з'являються зародки монологічного мовлення, ініціатива в спілкуванні все частіше йде від дитини і вона може з невеликою допомогою дорослих передати зміст добре знайомої казки, прочитати напам'ять невеликий вірш, то у дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ мовлення спотворене як у фонетичному, так і лексико-граматичному плані, має в основному ситуативний характер, а зв'язне мовлення знаходиться у зародковому стані.

У корекційній роботі із дітьми молодшого дошкільного віку із ЗНМ фахівці використовують як творчі ігри, ігри з правилами, так і рухливі ігри.

Одними з найважливіших та найбажаніших ігор для дошкільників трьох-чотирьох років є *рухливі ігри*. Такі ігри розвивають почуття ритму, гармонізують рухи дитини, дозволяють почуватися розкутими, а також заохочують дітей до творчої активності. Для дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ, в основному, вони мають наслідувальний характер, допомагають дитині не тільки застосовувати побачене у власній діяльності, а й співпрацювати з логопедом, розуміти його, довіряти та виконувати подані мовленнєві завдання.

Рольові ігри у молодших дошкільників здебільшого пов'язані з власним досвідом, власними переживаннями та спостереженнями. Вони цікавлять дітей самим процесом дії, а не тим результатом, до якого ця дія має привести. Поява

ролі пов'язана зі зміною спрямованості свідомості дошкільника, здатності порівнювати свої дії з діями інших людей. Так поступово відбувається перехід до сюжетно-рольової гри [5].

Сюжетно-рольові ігри можуть проводитись протягом всього періоду логопедичних занять. На початку навчального року проводяться ігри, які допомагають дітям у налагодженні контакту один з одним, виробленні впевненості в собі. Дошкільник навчається вільному спілкуванню, володінню мімікою та жестами, вчиться володіти своїм голосом.

Творчі ігри перетворюють логопедичні заняття на більш цікаві та доступні для самих вихованців. Саме у таких іграх основним завданням логопеда є ознайомлення вихованців з новими явищами та предметами, розширення меж дитячої уяви та закріплення раніше набутих знань. Саме творчі ігри спонукають дитину до діалогу, що дає можливість логопеду спостерігати за мовленням дитини, розуміти специфіку її мовленнєвого порушення, виправляти її, на власному прикладі демонструючи правильну вимову. У процесі організації творчих ігор вчитель-логопед повинен спонукати дітей до створення розгорнутих сюжетів на поширені побутові теми (наприклад: «Кухня», «Школа», «Сім'я», «Лікарня»). Набуті дитиною знання під час гри краще запам'ятовуються, а нові слова швидше з'являються в активному словнику малюка.

З усього вищесказаного ми бачимо надважливість гри як засобу логопедичної допомоги у процесі покращення мови та мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. Адже позбувшись проявів мовленнєвих дефектів або мінімізувавши їх, дитина зможе самостійно комунікувати у соціумі та бути його частиною, вільно і без проявів сорому взаємодіяти зі своїми однолітками. Самооцінка, самостійність та впевненість у собі такої дитини буде значно вищою.

Література

1. Заплатна С. М. Характеристика загального недорозвитку мовлення у дітей. *Педагогіка та методика спеціальні*. Зб. наук. праць. К., 2000.
2. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
3. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1. С. 150–165.
4. Рібцун Ю. В. До проблеми вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції: (23–24 листоп. 2005 р.). К., 2005. С. 78–81.
5. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. №3. С. 466 – 470.

Пінчук С. І.

здобувач вищої освіти спеціальності 016

Спеціальна освіта

Науковий керівник: Мацюк З. С.

Доцент кафедри спеціальної та

інклюзивної освіти,
кандидат філологічних наук
Волинського національного університету
імені Лесі Українки

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі головним завданням державної освітньої політики є створення умов для досягнення нової якості освіти та виховання відповідно до перспективних потреб сучасного життя, забезпечення доступності освіти для всіх дітей. Освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я передбачає створення для них спеціального корекційно-розвивального середовища, що забезпечує адекватні умови та рівні зі звичайними дітьми можливості для здобуття освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання, корекцію порушень розвитку, соціальну адаптацію. Згідно Базового компоненту дошкільної освіти, використання ігрових технологій під час уроку допомагає дітям розкрити свої здібності як індивідуально, так і при роботі в парах або групах. Адже дитині потрібно досягти поставленої мети, обравши засоби для досягнення успіху.

У суспільстві ця тема дуже актуальна й обговорювана, оскільки гра для дитини – не просто цікавий час проведення, а й спосіб, у якому вона виробляє свою схему відносин із однолітками. Ігрові прийоми у навчанні та вихованні дозволяють забезпечити цікавість занять, врахувати індивідуальні особливості, активізувати пізнавальну діяльність, культуру мови. Ігри сприяють мовленнєвому розвитку дітей: поповнюється та активізується словник, формується правильна звуковимова, розвивається фонематичний слух, фізіологічне та мовленнєве дихання. Розвивається мислення, пам'ять, увага, спостережливість. У процесі гри в дітей віком виробляється звичка мислити самостійно, зосереджуватися, проявляти ініціативу.

Особливість сучасної освіти полягає у тому, що на практиці різні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися. Щоб визначити, чи відноситься будь-яка освітня технологія до інноваційної, необхідно відокремити в ній головну ідею, спрямовану на розвиток освіти і визначити рівень її новизни. Якщо ідея, покладена в основу освітньої технології, є абсолютно новою, актуальною й перспективною, то її можна вважати інноваційною освітньою технологією.

Ігрові технології допомагають дітям почуватись вільно, з'являється впевненість у собі. Діючи в ігровій ситуації, наближеній до реальних умов життя, дошкільнята легше засвоюють матеріал будь-якої складності. Ігрові технології тісно пов'язані з усіма сторонами виховної та освітньої роботи з дітьми. Вони дають, дають дитині:

- можливість «приміряти» найважливіші соціальні ролі;
- бути особисто причетним до досліджуваного явища (мотивація орієнтована на задоволення пізнавальних інтересів та радість творчості);
- прожити деякий час у «реальних життєвих умовах» [1, с. 9].

Значення ігрової технології не в тому, що вона є розвагою та відпочинком, а в тому, що при правильному керівництві вона стає: способом навчання; діяльністю для реалізації творчості; методом терапії; першим кроком соціалізації дитини у товаристві.

Ігрові методи, вправи, дозволяють вирішити відразу кілька завдань:

1. Розширити та збагатити діапазон ігрових умінь та навичок.
2. Підвищити пізнавальну активність та працездатність дітей.
3. Активізувати процеси сприйняття, уваги, пам'яті, мислення.

4. Плавню регулювати поведінкові труднощі дітей, поступово привчаючи їх підкорятися правилам гри.

5. Збільшити обсяг корекційної дії, включивши ігрові вправи у різні режимні моменти [3, с. 50].

Ігрова діяльність як самостійна технологія використовується вихователем для освоєння теми або змісту матеріалу, що вивчається; як заняття або його частини (введення, пояснення, закріплення, вправи, контролю). Ігрова технологія реалізується через такі методи як: ігри з 13 правилами, рухливі ігри, ігри – драматизації, сюжетно – рольові ігри, режисерські ігри, створення проблемних ситуацій із елементами самооцінки.

Інноваційні ігрові технології :

- наочне моделювання;
- техніка друдли;
- різні види терапій (казкотерапія, кляксотерапія та ін);
- метод поживлення предметів;
- складання оповідань-фантазій [3, с. 50].

1. Наочне моделювання. Завдяки цьому прийому дитина починає уявляти собі візуально такі абстрактні явища, як текст, слова та звуки. Це полегшує розуміння процесу роботи з цими мовними елементами. Опис предмета за схематичною замальовкою (використовується при опис окремо взятого предмета). Опис предмета за загальною схематичною замальовкою (використовується при описі предметів, що належать до однієї класифікації: дикі тварини, овочі, посуд, іграшки тощо), наприклад, це ведмідь Він живе... Він має... Він харчується... Взимку він... Для людини він... 2. Техніка друдли: Друдли – це завдання-головоломки, у яких потрібно домислити. Друдли у перекладі з англійської означають «каракулі». Ціль:

- розвиток образного мислення, як у дорослих, так і у дітей;
- розвиток креативної уяви «Я вчуся бачити незвичайне у звичайному»;
- розвиток мови, коли я малюю, я думаю і промовляю те, що малюю [29, с. 141].

Варто зазначити, що друдли бажано малювати чорним олівцем або чорним фломастером на білому папері. Цей фон найбільш сприятливий для розвитку уяви та для польоту фантазії. Як грати з дитиною в друдли: Запропонувати дитині намалювати на аркуші паперу щось своє. Те, що вона сама схоче. Вихователь окремо на іншому білому аркуші чорним олівцем малює лінії, ляпки. Вихователь пропонує дитині помінятися малюнками і на малюнку дитини малює лінії своїм чорним олівцем. І так, щоб ці лінії не

стикалися із загальними лініями малюнка дитини. Тепер знову пропонує дитині змінитись малюнками, бере в руки вже свій розфарбований малюнок та віддає малюнок дитині знову. У фігурах вихователя та лініях дитина побачила щось своє і почала розфарбовувати. Якщо вона запитає назву свого малюнка, то без проблем його озвучить.

3. Казкотерапія. Завдання казкотерапії:

- розвиток слухової та зорової уваги;
- розвиток спостережливості та зорової пам'яті;
- розвиток аналітичних здібностей (вміння порівнювати, узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки);
- розвиток фантазії та творчої уяви;
- розвиток уміння взаємодіяти з оточуючими, вдосконалення комунікативні навички [27, с. 11].

Кляксотерапія. Розмішуються фарби, капає на аркуш паперу, дає пляму розтектися. У фігурі, що вийшла, кожна дитина побачить щось своє, про що неодмінно повідає всьому колективу дітей. Завдання педагога у тому, щоб дитина максимально образно розповіла, що вона бачить.

4. Метод пожвавлення предметів. Дітям дають картки із зображенням різних предметів. Педагог задає початкову фразу оповідання. Діти повинні стати в потрібній логічній послідовності, щоб вийшов зв'язковий текст, як би пожвавлюючи образи на зображенні. Наприклад: У дітей картки із зображенням мами та тата, машини, яєць, ковбаси тощо. Педагог каже: «Одного разу мама та тато вирішили спекти пиріг, але продуктів вдома не виявилось....» Завдання дітей вибудувати логічний ланцюжок і скласти коротку розповідь за допомогою себе і картинок.

5. Складання оповідань-фантазій. Метою використання оповідань-фантазій є розвиток, з одного боку, таких якостей мислення, як гнучкість, рухливість, системність, діалектичність; з іншого – пошукової активності, прагнення новизни; розвитку мови та творчої уяви. Цілі навчання складання оповідань-фантазій: вчити перетворювати зміст картини за допомогою типових прийомів фантазування; вчити складати оповідання фантастичного змісту. Для навчання складання оповідань по картині використовується ігровий прийом [13, с. 112].

На сьогоднішній день, у дошкільній освіті в розвитку мовлення дітей широко застосовуються ігрові технології. Такий вибір не випадковий, оскільки гра є провідним видом діяльності дошкільнят. У роботі з розвитку мовлення дошкільнят використання ігрових технологій оптимізує корекційну дію, робить процес навчання більш цікавим для дітей. Ігрові технології як засіб розвитку мовлення дітей з особливими потребами виконує такі функції:

- розважальну;
- самореалізації у грі як полігоні людської практики;
- ігро-терапевтичну;
- комунікативну;
- діагностичну;
- корекційну;

- міжетнічної комунікації та соціалізації [17, с. 400].

Розвиток мовлення дітей з особливими потребами за допомогою ігрових технологій, включає досить велику групу методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор:

- дидактична гра;
- театралізовані ігри;
- пальчикові ігри;
- ігрові прийоми при заучуванні віршів;
- ігрові прийоми у розвитку звукової культури мовлення [16, с. 50].

Дидактична гра є основним видом ігор і є багатослівним, складним, педагогічним явищем; вона є ігровим методом навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, і формою навчання дітей, і самостійною ігровою діяльністю, і засобом всебічного виховання дитини. Існують такі види дидактичних ігор у роботі з дітьми з особливими потребами для розвитку мовлення:

- ігри з предметами (іграшками);
- настільно-друкарські ігри;
- словесні ігри [7].

Насправді всі завдання мовного розвитку дітей-дошкільнят можна реалізувати з урахуванням театралізованої гри. В іграх-драматизаціях дитина виконує роль як «артист» самостійно, створює образ за допомогою комплексу засобом вербальної та невербальної виразності. Видами драматизації є:

- ігри-імітації образів тварин, людей, літературних персонажів;
- рольові діалоги з урахуванням творів; постановки вистав за одним або декількома творами;
- ігри-імпровізації з розігруванням сюжету без попередньої підготовки у режисерській грі «артистами» є іграшки або їх замітники, а дитина, організуючи діяльність як «сценарист» та «режисер», керує «артистами». Озвучуючи «героїв» та коментуючи сюжет, вона користується різними засобами виразності [2, с. 374].

Пальчикові ігри – чудовий засіб переключити дітей на інший вид діяльності. А промовляння віршів одночасно з рухами робить мову дітей більш ритмічною, гучною, чіткою та емоційною. При заучуванні вірша ефективно використовувати ігрові прийоми: вигадкування, (синквейн), казкотерапія. Декламуючи вірш, діти імітують сюжет з допомогою слів, міміки, жестів. При розучуванні примовок, віршів діти навчаються як правильно вимовляти звуки, а й зображати рухи дійових осіб.

Діти старшого дошкільного віку з особливими потребами часто мають порушення мови, бідний словниковий запас, вони не вміють складати розповідь по картинці, переказувати прочитане. Їм важко вивчити напам'ять вірш [4, с. 256].

Складання синквейну – один із способів часткового вирішення цих проблем. Синквейни часто використовуються сучасними педагогами для заняття в дитячому садочку та на уроках у школі. Вже у дошкільному віці можна вчити дітей складати синквейни у вигляді гри. Синквейн – це

французький п'ятивірш, схожий на японські вірші. Синквейн допомагає поповнити словниковий запас, знаходити та виділяти у великому обсязі інформації головну думку. Твір синквейну допомагає розвинути мовлення та мислення [5, с. 53].

Твір казок улюблене заняття дошкільнят: «Салат із казок» (змішування різних казок); «Що буде якщо...?» (сюжет ставить вихователь); «Зміна характеру персонажів» (казка на новий лад)... Чітке промовляння чистомовок та скоромовок розвиває звукову культуру мови дітей з особливими потребами. Діти вимовляють чистомовки, змінюючи силу голосу, тобто тихо, голосніше, голосно; і змінюючи інтонацію: здивовано, запитально, налякано. Ігри та вправи на вимову шиплячих звуків можна проводити після розгляду картинок. Наприклад, картинки «Їжаки» дорослий пропонує виконати ряд завдань: чітко вимовити фрази зі звуками «ш» і «ж» («Ша-ша-ша – ми купуємо малюка; шу-шу-шу – дам грибочок малюкові; ши- ши-ши де гуляють малюки?») або «жа-жа-жа - де гриби беруть їжаки?»). Такі вправи допомагають дітям освоїти інтонацію питання та розвивають у них відчуття ритму. Виокремлюючи звук при чіткій вимові слова, фрази, дитина підводиться до розуміння термінів «звук», «слово» [4, с. 256].

Таким чином, розвиток мовлення в ігровій формі діяльності дає великий результат: спостерігається бажання всіх дітей брати участь у процесі, який активізує розумову діяльність, збагачує словниковий запас, розвиває вміння спостерігати, виділяти головне, конкретизувати інформацію, зіставляти предмети, ознаки та явища, систематизувати накопичені знання. Використовуючи ігрові технології у своїй роботі, педагогу вдається у невимушеній обстановці, не перевантажуючи дітей, а граючи з ними, забезпечувати психологічний супровід дітей із особливими потребами.

Література

1. Азарова Л.Є., Франчук Н.Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. Збірка наукових праць Освіта та суспільство. Прешовського університету в Прешові, 2016. С. 9-16.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 374 с.
3. Логопедичні заняття дошкільників. Розкажіть онуку. 2017. № 5. С. 50–51.
4. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : Наук.-метод. посіб. Київ : КНТ, 2008. 256 с.
5. Михальчевська Л. Г. Роль учителя-дефектолога в інклюзивній школі. Вісник освіти. 2014. № 3. С. 53–56.

Плугатарьова Д.І.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Казачінер О. С.

доктор педагогічних наук, професор

**Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди**

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Проблема розвитку пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями посідає особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Молодший шкільний вік – надзвичайно особливий період у житті дитини, адже із приходом до школи відбувається перебудова всієї системи відносин школяра з дійсністю. Інтелектуальне новоутворення в молодшому шкільному віці пов'язане з довільністю та усвідомленістю психічних процесів індивіда, їх внутрішнього опосередкування, що здійснюється через засвоєння системи наукових понять.

Психічний розвиток дітей із порушеннями розумового розвитку, як і дітей з типовим розвитком, відбувається за однаковими закономірностями, проходячи при цьому усі стадії онтогенезу, сензитивні періоди, провідні види діяльності та їх послідовність. Поряд із цим, розвиток дітей із порушеннями розумового розвитку має певні особливості, які визначаються у зміні темпу розвитку, його термінів (зниження обсягу та швидкості сприймання і переробки інформації); якісних та кількісних характеристиках (порушення розумової та фізичної працездатності) [1].

Однією із головних задач у навчанні дітей зазначеної категорії є забезпечення їх якісними освітніми послугами, сприяння успішній адаптації та включення у суспільне життя. Важливу роль у ефективній реалізації цієї мети відіграватиме рівень сформованості у дітей з порушеннями інтелекту пізнавальної сфери, яка забезпечує здатність пристосуватися до змін умов навколишнього середовища, отримати необхідну інформацію для успішної життєдіяльності.

Особливості психіки дітей з порушенням інтелекту досліджували Л.Занков, В.Петрова, Б.Пінський, С.Рубінштейн, І.Соловйов, Ж.Шиф та інші. Серед українських науковців слід назвати таких, як: А.Ільченко, М.Кузнецова, О.Денисенко, В.Ляшко, О.Хохліна, С.Гуменюк, Л.Кирилюк, О.Вержиховська та інших. Усі автори досліджень були одностайні в тому, що для дітей з інтелектуальними порушеннями характерним є недорозвинення пізнавальної діяльності на всіх життєвих етапах.

Для поглиблення та інтенсифікації цих процесів в освітньому середовищі корисним та ефективним є метод казкотерапії. Про дієвість використання даного методу в корекційному навчанні багато говорили та досліджували такі науковці, як О.Василевська, Т.Грабовська, В.Цись, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, А.Міллер, В.Мурашевський, О.Рау, О.Казачінер, Н.Майбородюк, О.Музичук, Л.Шик та інші.

Один із найавторитетніших психологів-казкотерапевтів, доктор психологічних наук Т.Зінкевич-Євстигнєєва характеризує казкотерапію як «спосіб передачі знань про духовний шлях душі та соціальну реалізацію людини, як виховну систему, що відповідає духовній природі людини» [5]. Вона довела, що терапія казкою дає високі результати в корекційній роботі з учнями молодшого шкільного віку з когнітивними, емоційними чи

поведінковими проблемами, у комунікативно-рефлексивних процесах, з труднощами в сприйманні власних відчуттів.

Основним напрямком казкотерапії є збереження психічного, духовного та соціального компонентів здоров'я з метою формування Я-концепції особистості, усвідомлення її значущості та почуття гармонії з зовнішнім світом, що позитивно позначається на загальному розвитку дитини [4].

Казки мають великий вплив на корекцію психологічного процесу дітей з інтелектуальними порушеннями: на корекцію мислення (діти засвоюють послідовність сюжету казки, імена головних героїв, елементарне наслідування голосу, проявів тощо), на корекцію уваги (діти концентруються та утримують увагу протягом тривалого часу), на корекцію пам'яті (школяр запам'ятовує імена головних героїв, характеристики) та інше. Цей метод можна використовувати при формуванні основ математичних уявлень, сюжетно-рольових ігор, формуванні культурно-оздоровчих навичок. Уривки з казок ставлять дітей у позитивний емоційний контекст, утримують увагу, часто результати таких занять отримують високі оцінки.

Відсутність соціального досвіду, обмеження діяльності та слабкий сенсорний досвід є характеристиками більшості розумово неповноцінних дітей.

Н.Стадненко [6] наголошує на тому, що учень з інтелектуальними порушеннями вже у молодшому шкільному віці, ознайомлюючись з літературним твором, здатний емпатійно ставитися, співпереживати героям, давати оцінки, відчувати емоції, виражати емоційно-особистісне ставлення, і це, у свою чергу, стимулює і пришвидшує процес розуміння причинно-наслідкових зв'язків сюжетної лінії казки. Коли дитина адекватно сприймає емоційний підтекст (переживання, настрій персонажа), визначає риси характеру героїв (хороший чи поганий), вона вчиться встановлювати причину вчинків діючих осіб твору, прогнозувати їх наслідки та передбачити подальший розвиток подій.

Завдяки казкам дитина пізнає навколишній світ, а розуміння сюжету оповідання вчить її бачити себе у вчинках і думках героїв казки. При цьому у дитини формуються певні уявлення про різні типи стосунків і характер людини. За допомогою казок діти вчаться помічати власні помилки у поведінці, спілкуванні та діяльності та отримують приклад для їх зміни. Тому, працюючи з казками, можна певним чином вплинути на інтелектуальний, поведінковий та мовний розвиток дитини, що позитивно позначиться на її інтелектуальному та особистісному розвитку [3].

Через порушення інтелектуальної сфери, молодші школярі не вміють самостійно засвоювати лексико-семантичну структуру казки: встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, адекватно оцінювати події, описувати характерні дії, мотивацію персонажів, передбачати їх наслідки і т.д. Тож обхідним шляхом може бути розвиток емоційно-змістовного сприйняття казкового твору на основі його образності, виразності та спеціально підібраної наочності. Цінність казок для лікування молодших школярів з інтелектуальними порушеннями полягає в тому, що вони закладають основу моральних цінностей, а усвідомлення добра і зла формує поведінкові мотиви, які відповідають

моральним вимогам суспільства. Крім того, казкові образи можуть викликати яскраві емоції та пов'язані з ними незабутні почуття. Найважливішим є зміст казки, адже лише свідомий вплив на свідомість дитини можливий для лікувального ефекту.

Загалом, казкотерапію можна визначити як діяльність, у якій поведінка у вигаданих ситуаціях тісно пов'язана з реальним спілкуванням, що стимулює до самостійності, творчої активності та здійснює врегулювання емоційного стану дитини. Таким чином, використання форм казки активізує розвиток творчих здібностей, покращує взаємодію особистості з навколишнім середовищем.

Тому в процесі навчання учнів з вадами інтелектуального розвитку необхідне використання дидактичних матеріалів казки. При цьому важливо також створити відповідні психолого-педагогічні умови для засвоєння змісту казки, формування активних пізнавальних орієнтирів, застосування «казкового досвіду» в життєвих ситуаціях [2]. Дитина з вадами розумового розвитку вже в молодшому шкільному віці, сприймаючи оповідання чи казку, може співпереживати героям, переживати, давати оцінки, висловлювати емоції та особисте ставлення, що допомагає зрозуміти процес детермінізму зв'язку сюжету.

Привабливість казок для розвитку особистості та виховання дітей з психосоматичними вадами розвитку полягає в їх недидактичності, відсутності явного антропоморфізму, концентрації життєвого досвіду та традицій, психологічній безпеці, закритості.

Діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями не в змозі самостійно засвоювати особливості у структурах казки: давати адекватну оцінку подіям, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, характеризувати мотиви вчинків персонажу тощо. Тому варто розвивати та формувати емоційно-осмислене сприйняття казок опором на їх виразність, образність та спеціально підібрану наочність.

Література

1. Бугера Ю.Ю. Формування уваги у молодших школярів із порушеннями розумового розвитку в процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2017. 20 с.
2. Бурчик О.В. Групова казкотерапія в особистісно-орієнтованому вихованні дітей. *Вісник Житомирського державного університету імені І.Франка*. Житомир, 2005. №25. С. 203-205.
3. Василевська О. І. Психічне здоров'я особистості та його підтримка засобами казкотерапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 1 (2). С. 29–34.
4. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. *Шкільний світ*. 2007. 120 с.
5. Замелюк М.І. Казкотерапія як інноваційна здоров'я збережувальна технологія у просторі сучасного дошкільного закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. Луцьк, 2017. № 2/35. С. 14–19.
6. Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д. Використання англійських народних та авторських казок у практиці казкотерапії. *Interaction of society and science: prospects and problems. Abstracts of XXII International Scientific and Practical Conference*. London, England. April 20 – 23, 2021. С. 364-367.

7. Майбородюк Н. Д. Казкотерапія у розвитку ціннісно-смислової свідомості учнів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 28. С. 136–141.
8. Музичук О. О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. №17. С. 317-326.
9. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.
10. Цись В. Особливості використання казко терапії на уроках у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 46. С. 172-177.

Плющак І. Г.

здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Ткаченко Л. П.

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Сьогодні спостерігається стала тенденція до збільшення кількості дітей зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку. Діти з мовленнєвими порушеннями потребують комплексного корекційного впливу якомога раніше, а дошкільний вік найбільш сприятливий для корекції та розвитку мовлення у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) [1]. Під порушеннями мовленнєвого розвитку в дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом слід розуміти таку форму мовленнєвої аномалії, коли порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які стосуються як вимовної і звукової, так і смислової сторони мовлення (Т. Бондар, Л. Будяк, Л. Гречко, І. Демченко, А. Колупаєва, О. Нагорна, Л. Черніченко та інші). Тому виникає необхідність у тісній взаємодії сім'ї та команди фахівців задля скорегованої, цілеспрямованої роботи з подолання та усунення мовленнєвих порушень.

У психолого-педагогічній класифікації загального недорозвинення мови виділяють чотири рівні мовленнєвого розвитку дітей: перший характеризується відсутністю загальноповного мовлення; другий – наявними початковими елементами загальноповного мовлення (бідний словниковий запас, множинні аграматизми); третій – пов'язаний з недорозвиненням звукової та смислової сторін фразового мовлення; четвертий – з незначними порушеннями всіх компонентів мовлення [5]. Мовні порушення у дітей також впливають на індивідуально-особистісні особливості, тому за відсутності корекційної роботи у них проявляється сором'язливість, боязкість, підвищена чутливість, низька контактність, пасивність. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з ПМР свідчить про недорозвинення всіх компонентів мовлення, а також порушення психічних процесів, комунікативної, пізнавальної та особистісної сфер, що призводить надалі до проблем взаємовідносин з оточуючими та порушення освоєння загальноосвітніх програм. Такі обставини вимагають консолідованої взаємодії усіх зацікавлених

сторін, допомагають визначитися з чітким планом дій та дозволяють корегувати його залежно від ефективності проведеної роботи. Дослідниця Т. Бондар вважає головним у розвитку та корекції мовлення, створення умов психолого-педагогічної підтримки, а також визначає її обсяг та тривалість залежно від причин, характеру та ступеня вираженості порушень мовленнєвого розвитку [2]. Дослідниця Л. Гречко визнає важливість розуміння необхідності застосування комплексного підходу до організації психолого-педагогічної корекції відхилень у розвитку дітей та всієї сімейної системи загалом. Успіх корекційної роботи залежатиме від позиції, яку займають батьки [3]. Ефективна корекція мовленнєвого та супутніх порушень, можлива лише внаслідок активної, скоординованої діяльності фахівців та батьків дитини. Багато фахівців, що працюють у цій галузі, вважають, що безперервний зв'язок з батьками необхідно здійснювати за допомогою колективної та індивідуальної форм роботи.

Практично всі батьки дітей з дефектами мовлення мають схожі труднощі, саме: поведінка і особисті прояви дитини не відповідають очікуванням батьків, батьки відчують роздратування, провину, образу, незадоволеність, сором стосовно дитини і неприйняття її. Одна з цілей початкового етапу психологічної допомоги батькам – гармонізація батьківсько-дитячих відносин. Необхідною умовою оптимізації та гармонізації відносин є прийняття дитини батьками. Дослідниця Л. Будяк в рамках системного підходу, виділила психологічні особливості сімей, які виховують дітей з порушеннями розвитку: негативний психологічний клімат, неадекватний стиль виховання, порушення стабільності та згуртованості в сім'ї, неадекватний рівень самооцінки батьків, наявність внутрішньо особистісних конфліктів та наявність негативних переживань [4]. О. Гурінчук розглядає батьківські відносини, як сукупність емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками та способи поведінки з нею [4]. Дані цих досліджень підтверджують думку про те, що першим кроком на шляху до спільної мети стає визнання проблеми та емоційна готовність до тривалої роботи

Враховуючи особливості дітей з ПМР, такі фахівці, як логопед, психолог, вихователь мають можливість спланувати напрямок корекційного навчання. Так як для ефективного подолання недоліків у мовному та психологічному розвитку у дітей, необхідна взаємодія всіх учасників корекційно-освітнього процесу. Так, вихователь може запропонувати для розвитку міжособистісних відносин у родині низку цікавих ігрових форм взаємодії, бо для дітей з ПМР велике значення має новизна та цікавість дидактичного матеріалу, форм роботи, зміна мовних партнерів, створення комунікативних ситуацій. Тому в сім'ї важливо активізувати контактність та комунікабельність дитини, розвивати її сенсорну та емоційну сферу, навчати дитину ставити цілі у спілкуванні, аналізувати завдання, орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування, формувати її мотивацію. Оскільки, сприятливі міжособистісні стосунки батьків і дітей, позитивно впливають на психічний і фізичний розвиток, пізнавальну діяльність і активність.

У комплексній психолого-педагогічній роботі з сім'ями, які виховують

дитину дошкільного віку з ПМР виділяють такі напрями роботи, як: гармонізація дитячо-батьківських відносин, налагодження міжособистісних стосунків, а також оптимізація внутрішньої сімейної атмосфери. Це забезпечується тим, що родина об'єднується навколо спільної мети, разом працює над усуненням вад мовлення, демонструє правильні зразки, спонукає дітей до різноманітних ситуацій спілкування, забезпечує позитивний емоційний потенціал від відпочинку, відвідування місць дозвілля, поїздок, екскурсій, виставок. Дієвим складником такої роботи стає сімейне читання, обговорення прочитаного, читання в ролях, театралізовані дієства.

Логопедичний супровід дитини з обмеженими можливостями здоров'я відіграє важливу роль у корекційній роботі, він здійснюється з метою надання допомоги в освоєнні загальноосвітніх програм. Завдання вчителя-логопеда: корекція порушень у розвитку усного та писемного мовлення дітей; своєчасне попередження та подолання труднощів у освоєнні дітьми з обмеженими можливостями здоров'я загальноосвітніх програм; роз'яснення знань з логопедії батькам. Це має сприяти усуненню дефектів та розвитку усного та писемного мовлення дитини до рівня, який допоможе успішно навчатися в школі. У свою чергу педагог повинен продовжити розвиток мовлення дитини, спираючись на отримані нею навички та вміння, тобто відбувається інтеграція логопедичної роботи та навчального процесу. Ще раз слід підкреслити, що своєчасне та правильно організоване навчання таких дітей, зміцнення їхнього психічного здоров'я дозволить мінімізувати ці порушення. Коригувальна логопедична діяльність протягом року здійснюється за такими напрямками: організаційна; діагностична; корекційно-розвивальна.

Логопедична робота з дітьми спрямована на розвиток звуковимови, збагачення словника, зв'язного мовлення; техніки читання та письма, немовних процесів (уваги, пам'яті, пізнавальної активності, виховання навичок та прийомів самоконтролю), а специфіка логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення на максимальне використання збережених аналізаторів (зоровий, слуховий, тактильний), диференційований підхід (психічні особливості, працездатність, рівень сформованості мовлення).

Отже, взаємодія родини, що виховує дитину з ПМР та команди фахівців стає запорукою того, що корекційна робота розпочата вчасно, ведеться правильно, в атмосфері позитивного емоційного настрою та орієнтується на успішний прогнозований результат.

Література

1. Бондар В. Інклюзивне навчання: підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта*. 2010. № 19/20. С. 13–17.
2. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 153–162.
3. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
4. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад: інформ.-метод. бюлетень / упоряд.: Мельник Н. А., Гурінчук О. О. Рівне, 2011. № 2. 107 с.

5. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: [навчальний посібник] / За заг. ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. Київ : КНТ, 2008. 380 с.

Прогляда Д.А.

Здобувач вищої освіти спеціальності 016

Спеціальна освіта

Науковий керівник: Ткаченко Л.П.

Доктор педагогічних наук, професор,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРИЄЮ

Дизартрія (мовний розлад) – порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатністю іннервації мовної мускулатури. Дизартрія є наслідком органічного ураження центральної нервової системи, за якого порушується руховий механізм мови. При дизартрії порушено не програмування мовного висловлювання, а моторна реалізація мовлення. Провідними дефектами при дизартрії є порушення звукомовного боку мови і просодики, а також порушення мовного дихання, голосу та артикуляційної моторики. Розбірливість мови при дизартрії порушена, мова розпливчата, нечітка.

Дизартрія виникає через вплив різноманітних шкідливих факторів: в утробі під час вагітності (вірусні інфекції, токсикози, патологія плаценти), при народженні (стрімкі, або затяжні пологи, які можуть викликати крововилив у мозок дитини) та в перші роки життя дитини (інфекційні хвороби мозку або його оболонки: менінгіт, менінгоенцефаліт і так далі). На сьогодні спостерігається дуже велика кількість дітей з дизартрією, а також зі стертою формою дизартрії. Стертій формі часто також характерна підвищена слинотеча, особливо її можна помітити при мовному навантаженні.

Основна мета корекційних занять мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією – добір комплексу артикуляційних вправ, спрямованих на усунення специфічних порушень звукової сторони мовлення. При цьому логопед має встановити емоційний контакт з дитиною, привернути її увагу до контролю над якістю мовлення логопеда і дитини, що звучить, підібрати індивідуальний підхід з урахуванням особистісних особливостей (мовленнєвий негативізм, фіксація на дефект, невротичні реакції тощо).

На основі застосування комп'ютерних програм у корекційній роботі у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією з'являються нові можливості вдосконалення педагогічних систем корекції. Це забезпечується системним, діяльнісним підходом до розробки комп'ютерних програм, полісенсорним впливом, що сприяє активізації компенсаторних механізмів на основі збережених видів сприйняття; здійсненням інтерактивного навчання; створенням психолого-педагогічних умов розвитку позитивної мотивації до проведення логопедичних занять. Спільна координована робота моторного,

слухового та зорового аналізаторів, задіяних у процесі виконання завдань комп'ютерних програм, що підвищують ефективність корекції мовних розладів. Використання комп'ютерних технологій дозволяє сформувати стійкі візуально-кінестетичні та візуально-аудіальні умовно-рефлекторні зв'язки ЦНС. Внаслідок цього в дітей віком формуються мовні навички, розвивається контролююча функція мовлення.

Застосування комп'ютерних програм дозволяє враховувати особливості перебігу деяких психічних процесів. Таким чином, дуже доречним є застосування комп'ютерних засобів у процесі навчання дітей молодшого шкільного віку з дизартрією. Для здобуття освіти з допомогою комп'ютерних технологій необхідні три основні компоненти: апаратно-програмний базис, підготовлений викладач та електронні навчальні матеріали – освітні електронні видання та ресурси. В даний час створено недостатньо електронних ресурсів для потреб спеціальної освіти, багато логопедів не цілком компетентні у сфері інформатизації, вони не навчені ефективно використовувати апаратні та програмні засоби. Подання інформації за допомогою комп'ютера та аудіовізуальних засобів має ряд незаперечних переваг перед традиційним навчанням, серед яких можна вказати забезпеченість наочності навчання.

Література

1. Голуб А.В. Актуальні проблеми діагностики та корекції мовлення при різних формах дизартрії у дітей старшого дошкільного віку. Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – с.44-47
2. Дідкова Л.М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією. – К.: 2014-с. 57-61
3. Конопляста, С. Ю., Синиця, А. О. Дизартрія у систематичі мовленнєвих порушень (сучасний погляд) – К.:2019.-с.34-37
4. Макасер І.І. Гра як елемент навчання// Інформатика в початковій освіті. №2, 2001р. с.71-73

Просяник О.П.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Голуб Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С.Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ТА ІГРОВИХ ВПРАВ У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У наш час спостерігається тенденція до того, що невпинно зростає кількість дітей, які, приходячи до школи, мають труднощі із засвоєнням шкільних предметів. Найбільше труднощів виникає у молодших школярів із засвоєнням навичок письма (Г. Блінова, Т. Пічугіна, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.). Дані досліджень Т. Пічугіної свідчать, що проблему дисграфії серед учнів масових шкіл мають від 3 до 15 % учнів початкових класів [4,7]. Нормальне формування навичок письма можливе тільки за умови засвоєння мовленнєвих і немовленнєвих функцій: диференціації звуків, їх правильної вимови, звуко-буквеного аналізу та синтезу, зорового аналізу та

синтезу, просторових уявлень, моторики та ін. Навпаки, недостатня сформованість однієї з зазначених функцій обумовлює стійкі труднощі оволодіння навичками письма.

Писемне мовлення – це усвідомлений акт, що формується під час цілеспрямованого навчання. Це процес кодування змісту мислення з розумового коду через усне або внутрішнє промовляння на графічний буквений код. Письмо — це знакова система фіксації мовлення, що дає змогу за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані і закріплювати її в часі [1, 199].

Процес письма можна розділити на три етапи:

1. Аналіз звукової структури слова, що передбачає визначення послідовності звуків у слові і їх місце у ньому. У цьому процесі дуже допомагає промовляння, що особливо важливе на початковому етапі навчання письму. Воно може бути вголос, пошепки чи внутрішньо.

2. Перетворення фонем в букву. У цьому процесі вирішальну роль відіграє зоровий аналізатор, який забезпечує правильне написання елементів букви і розташування графеми у рядку.

3. Моторна операція процесу письма полягає у тому, що за допомогою рухів руки оптичні знаки перетворюються на графічні. Саме ця операція вимагає від дитини достатньої сформованості графомоторних навичок, що забезпечують плавність і послідовність запису букви за буквою [1,205]. Важливу роль у процесі письма відіграють сформованість дрібної моторики пальців та зорове сприймання.

Письмо формується тільки у процесі цілеспрямованого навчання, і є свого роду кодуванням за допомогою графем усного мовлення.

Стійкі розлади у письмовому мовленні отримали назву «дисграфія». Дисграфія обумовлена недорозвиненням вищих психічних функцій, які забезпечують процес письма у нормі. Наразі в залежності від несформованості деяких операцій процесу писемного мовлення виділяють такі види дисграфій:

- 1) артикуляційно-акустична;
- 2) акустична – на основі порушення диференціації фонем;
- 3) на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу;
- 4) аграматична;
- 5) оптична [1, 223].

Як показує практика, найчастіше у письмових роботах учнів початкових класів зустрічаються пропуски букв; перестановка букв і складів; неправильне визначення меж мовленнєвих одиниць; написання з малої букви початку речення і пропуск крапки в кінці; невірне позначення м'якості приголосних звуків, заміни букв с-з, б-п, ж-ш, й-ї тощо. Причиною таких помилок є несформованість навичок аналізу та синтезу речень і слів та порушення диференціації фонем тощо. Якщо такі помилки в письмових роботах мають стійкий характер і тенденцію до збільшення, то їх можна розглядати як прояви дисграфії. Розробками ефективних методів корекції, направлених на подолання труднощів формування та порушень писемного мовлення, займалися вітчизняні і зарубіжні науковці (Е. Данілавічюте 2004, Р. Лалаєва, 2004, Т. Пічугіна,

2001, В. Тарасун, 2007, В. Ільяна, 2010, Н. Голуб, 2012, Н. Чередніченко, Л. Тенцер, 2016, 2017, та ін.).

Подолання дисграфії – тривалий процес, для якого необхідно підбирати максимально ефективні і в той же час цікаві для дитини методи та прийоми корекційного впливу. Ми приєднуємося до думки науковців і практиків, що при виборі вправ для корекції помилок писемного мовлення слід віддавати перевагу іграм і ігровим вправам. Як слушно зазначив В. О. Сухомлинський «Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості. То що ж страшного в тому, що дитина вчиться писати граючись, що на якомусь етапі інтелектуального розвитку гра поєднується з працею»[4, 95]. Досвід педагогів переконує в тому, що включати елементи цікавості, ігрові моменти в серйозну навчальну працю для того, щоб процес пізнання був більш продуктивним, дуже доречно. Феномен гри полягає у тому, що на перший погляд розвага, відпочинок, здатна перетворитися у творчість, навчання, терапію. На відміну від ігор взагалі дидактичні ігри характеризуються формулюванням чіткої мети навчання, виховання та досягнення конкретного педагогічного результату [3, 87]. У роботі з молодшими школярами здебільшого використовуються такі види дидактичних ігор: ігри з картинками; настільно-друковані ігри та словесні ігри.

Ігри та ігрові вправи на заняттях доречно використовувати для закріплення і поглиблення вивченого, усунення та попередження помилок. Їх слід правильно підбирати, чітко визначаючи мету й алгоритм виконання навчального або корекційно-ровнівального завдання. До того ж кожна гра чи ігрова вправа повинні сприяти розвитку мислення, збуджувати уяву і бажання застосувати вже отримані на заняттях знання, уміння і навички.

Наприклад, для розв'язання завдання з формування звуко-буквеного аналізу і синтезу буде доречно на заняття «запросити» героїв казок Попелюшку, Незнайку, тигреня Рика, кішечку Шушу і собачку Жужу, які б «принесли» дітям цікаві історії і завдання, що треба виконати. Наприклад, під час закріплення фонемного аналізу слів тигреня Рик вирішив познайомити учнів зі своїми дикими друзями і попросив допомогти йому написати їх назви, вставивши пропущені букви в слова: л..в, жи..аф, с..он, зе..ра. Також запропонував допомогти йому підібрати слова, в яких звук Р був би на першому, на другому, на третьому місці (*риба, крот, торт*). Також Тигреня може запропонувати зіграти в гру.

Гра «Збери слово з Тигреням»

Мета: формувати вміння самостійно складати й записувати слова із заданих літер.

Обладнання: літери розрізної азбуки, наліпки-призи.

Формулювання завдання в ігровій формі:

В нас на парті напис був.

Тигрик йшов, хвостом махнув.

Слово вмиль розсипалось,

Букви переплутались.

Як їх правильно розставиш,

Слово швидко прочитаєш.

Хід гри: Із запропонованих букв діти складають слова і записують у зошиті. Перемагає той, хто записав найбільше слів. Виконати завдання слід за 3 хвилини. Переможцю дістається наліпка тигреняти.

Подолання дисграфії – процес тривалий і для того, щоб його максимально скоротити, слід використовувати завдання з найбільш ефективним впливом. Тому дуже доречним є використання у роботі методики випереджального навчання та прийому – коментоване письмо, яку запропонувала педагог-новатор С.М. Лисенкова. Серед переваг коментованого письма такі: налагодження зворотного зв'язку «логопед – учень», економія часу на занятті, виховання самостійності, уваги, уміння зосереджуватися. Пропонується коментування 3-х дій - «думаю, говорю, записую». Учень вголос коментує, що він в даний момент робить. На першому етапі діти вчаться коментувати склади (з опорою на таблиці на дошці). Наприклад, пишучи склад СА, промовляємо СА – голосний [а]; чи АС голосний – [а], замочок – [с]. Потім записуємо разом під коментування логопеда. На наступному етапі діти пишуть під коментування логопеда без опори на запис на дошці. Потім діти пишуть із коментуванням - самостійно. Після засвоєння коментування складів можна переходити до коментування слів і словосполучень. Також можна писати таким чином і речення. Спочатку коментований запис речення на дошці логопедом з одночасним записом дитиною у зошитах. Потім запис речення дитиною під коментування логопеда без запису на дошці. І нарешті коментування речення учнем самостійно із записом на дошці чи коментуванням з місця [2, 159]. Наприклад, під час логопедичного заняття з теми «Написання в словах «і» та «ь», можна запропонувати дитині зіграти в ігрову вправу, в якій використовується письмо з коментуванням.

Ігрова вправа «Папужка»

Мета: записати речення з коментуванням, використовуючи правило. *Коли вимовляю приголосний м'яко й коротко – пишу ь. Коли м'яко та протяжно – пишу голосний і.*

Обладнання: картинка папуги.

Формулювання завдання в ігровій формі:

Ми пограємо в папужку

Станем грамотними дуже!

Речення вголос повтори,

Кожне слово запиши.

Хід ігрової вправи: дитина записує речення з коментуванням. *Кім спить на вікні.*

Перше слово пишу з великої літери. Пишу Кі – вимовляю м'яко і протяжно – пишу голосний [і], [т] – замочок.

Наступне слово пишу окремо: спи – голосний [и], ть - замочок ть (вимовляю м'яко й коротко – пишу ь).

Наступне слово пишу окремо: на – голосний [а].

Наступне слово пишу окремо: ві – вимовляю м'яко і протяжно – пишу голосний [і], кні – вимовляю м'яко і протяжно – пишу голосний [і].

У кінці речення ставлю крапку.

Використання ігор та ігрових вправ на заняттях під час корекції дисграфії має ряд очевидних переваг, серед них:

- ігрова вправа для дитини є яскравою, емоційною діяльністю, в якій вона впевнена у собі, що є чудовим підґрунтям для засвоєння нових знань;
- гра робить дитину активною;
- цікавість сюжету, яскравий дидактичний матеріал і незвичайні помічники, тобто гості уроку, стимулюють до ігрової і одночасно навчальної діяльності;
- ігрові вправи мотивують дитину до досягнення поставлених цілей.

Актуальність використання ігор та ігрових вправ як засобів корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку обумовлено тим, що ігровий процес є природним і улюбленим для дітей заняттям, допомагає швидше і міцніше сформувати мовлення, моторику, інтелект особистості. Ігри та ігрові вправи завжди сприяють збудженню у дитини інтересу до навчальної діяльності, створюють позитивний емоційний фон процесу навчання, а ще сприяють підвищенню мовленєвої активності й ефективності занять. До того ж саме ігри та ігрові вправи мотивують до процесу пізнання, завжди сприяють радості при виконанні того чи іншого завдання гостя заняття, і нарешті, сприяють створенню ситуації успіху, такої важливої для ефективного навчання кожної дитини.

Література

1. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. - К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с.
2. Маслова Т. В., Найдюнова Н. А. Подолання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №2. С. 155-163.
3. Педагогічні технології : [навчальний посібник] / О. С. Падалка, А.М.Нісімчук, О. Т. Шпак. - К. : Вид. центр «Просвіта», 2000. - 368 с.
4. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6–13.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 95–98, С. 176–185.

Рішко В.В.

магістрант спеціальності 016

«Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка»

Науковий керівник: Науменко Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

РОЗВИТОК НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАТРИКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Сучасні економічні, соціальні та екологічні умови життя привели до збільшення числа дітей з особливими освітніми потребами. Проблеми зі здоров'ям у дитини часто виявляються вже в ранньому і молодшому дошкільному віці і негативно впливають на подальший її розвиток, викликаючи

труднощі в засвоєнні інформації, формуванні певних умінь, проблеми в навчанні у школі тощо.

В навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти одним із провідних принципів є принцип створення сприятливої соціальної ситуації розвитку кожної дитини відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей. Цей принцип особливо значущий при роботі з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Одне з найважливіших завдань для дитини – навчитися обслуговувати себе: одягатися й роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, самостійно приймати їжу, купатися й умиватися. Зазвичай діти засвоюють ці вміння одними з перших, і потім їм уже ніхто не нагадує, як це робити. Діти користуються ними автоматично щодня. Для дитини подолати труднощі й навчитися, скажімо, їсти виделкою або застібати гудзики сорочки – досягнення, яке здатне різко підняти її самооцінку.

Самообслуговування відіграє значну роль у розвитку дитини, оскільки знаменує собою найбільший крок на шляху до її незалежності. Для більшості дітей із проблемами в розвитку найбільш значущими є не навчальні навички, а оволодіння культурно-гігієнічними навичками та навичками самообслуговування, які мають виражену соціальну спрямованість, адже діти привчаються виконувати встановлені в суспільстві правила, що відповідають нормам поведінки.

Формування навичок самообслуговування у дітей розв'язує завдання розширення уявлень і знань дітей про навколишні речі, сенсорного сприйняття, розвитку мовлення, тонкої моторики та зорово-моторної координації, а також уміння виконувати дії за наслідуванням і словесною інструкцією, орієнтуватися на зразок, дотримуватися певної послідовності дій.

У процесі модернізації сучасної системи освіти приділяється велика увага вдосконаленню змісту навчання та виховання дітей з ЗПР у варіативних формах корекційної допомоги. Важлива роль відводиться технологіям, спрямованим на формування у вихованців навичок соціальної поведінки, активізацію пізнавального інтересу до навколишнього світу, розвиток мовлення, формування навичок самообслуговування. Для дітей з ЗПР під час відвідування освітнього закладу стає актуальним уміти самостійно обслуговувати себе, що дає їм змогу бути незалежними в побуті.

Старцева В.П вказує на те, що діти із ЗПР, на відміну від нормально розвинутих дітей, мають запізніле формування навичок самообслуговування, недосконало орієнтуються в побуті та найближчому середовищі, певною мірою беруть участь в іграх ровесників і не контактують з ними, виявляють ознаки асоціальності (нехтування своїми обов'язками, невиконання обіцянок, несприйняття критики, ворожість до людей, які прагнуть тримати дитину в соціально припустимих рамках) [2].

Засвоєння навичок самообслуговування тісно пов'язане з формуванням дрібної та загальної моторики. До найважливіших навичок загальної моторики належать: уміння сідати, вставати, ходити, підніматися і спускатися сходами. До основних навичок дрібної моторики належать: уміння штовхати, тягнути,

тримати і повертати предмет, випускати його з рук, грати з водою, опускати предмети в отвір у коробці, брати дрібні предмети двома пальцями. Для успішного оволодіння цими навичками дитина повинна володіти певним рівнем розвитку зору, слуху, мислення, уваги тощо.

Проте, діти із затримкою психічного розвитку, через порушення фізичного та психічного розвитку мають специфічні особливості оволодіння простими практичними навичками, пов'язаними з навичками самообслуговуванням, що потребує спеціально організованих умов, оскільки ці навички є базою для формування життєво важливих компетенцій.

Самообслуговування це основний вид праці дошкільника. Щоденне виконання елементарних трудових завдань привчає дітей до систематичної праці. Діти, звільняючись від опіки дорослих, стають повноправними членами сімейного колективу. Саме через самообслуговування дитина вперше встановлює відомі стосунки з оточуючими людьми, усвідомлює свої обов'язки по відношенню до них. Через нього дитина дізнається ціну турботам про себе і поступово набуває вміння дієво піклуватися про своїх близьких. У процесі самообслуговування вона дізнається багато нового про речі, про їхні якості та призначення. Послідовність процесів одягання, умивання, роздягання вимагає роботи пам'яті. Для точності виконання дії необхідна увага, зосередженість. Повторюваність режимних моментів, сталість вимог до дітей забезпечує міцність навичок, створює передумови для формування потреби в чистоті й охайності, звички до самообслуговування.

У дітей з затримкою психічного розвитку формування навичок самообслуговування не відбувається мимовільно. Навчання таких навичок становить цілий напрям роботи фахівців і батьків, в основі якого лежить спеціальна програма, що враховує можливості дитини на даний момент і орієнтує на найближчі завдання. Тільки через наслідування, засвоєння зразка навички в таких дітей не формуються, у всякому разі, повністю. Причин може бути багато: різні порушення руху, слухового і зорового сприйняття, особливості емоційно-вольової сфери, низький рівень розвитку функцій програмування і контролю, порушення інтелектуального розвитку.

Науковці, які досліджували проблему формування навичок самообслуговування у дітей з ЗПР, дійшли висновку про те, що формування навичок самообслуговування розвиває у дитини спритність, координацію рухів, привчає до порядку, формує самостійність, меншу залежність від дорослого, упевненість у своїх силах, бажання й вміння долати перешкоди.

Особлива роль у вихованні навичок самообслуговування належить ігровим прийомам. Використовуючи їх, вихователь закріплює у дітей навички, які виробляються в повсякденному житті. Чільне місце відводиться при цьому дидактичним іграм, таким як: «Поклади ляльку спати», «Нагодуй ляльку», «Умий ляльку» та ін.

У формуванні навичок важливий індивідуальний підхід до дітей. Необхідно пам'ятати про те, що це завдання складне, вимагає систематичності, наполегливості, вимогливості та великого терпіння. Усі вказівки дітям мають

даватися в доброзичливому, спокійному тоні, що викликає в них позитивне ставлення до дій, які мають стати звичками.

Навчання деяких навичок, наприклад, культурно їсти, вимагає значної праці, оскільки для цього діти повинні опанувати цілу низку дій, що здійснюються в певній послідовності (правильно сидіти за столом, користуватися столовим приладдям, серветкою та ін.). Тренування дитини у виконанні одних і тих самих дій, що супроводжується постійним контролем з боку дорослих, призводить до поступового формування необхідних навичок.

Формування навичок самообслуговування здійснюється в процесі всієї освітньо-виховної роботи з дошкільниками із ЗПР: на заняттях, у повсякденному спілкуванні, в іграх тощо.

На формування навичок і звичок впливають і спеціально спрямовані дії дорослих, і все навколишнє оточення. Поведінка, манери, особливо близьких людей, відбиваються на змісті дитячих звичок.

Міцність, гнучкість навичок і звичок залежить від низки чинників: умов, віку, з якого починається ця робота, емоційного ставлення дитини, вправ у певних діях.

Для успішної роботи в цей період дуже важливо викликати в дітей позитивні емоції. Надалі необхідно привчати виконувати дошкільнят не тільки те, що їм приємно, а й те, що необхідно.

Щоб полегшити дитині засвоєння нових навичок, необхідно робити цей процес доступним, цікавим і захопливим. Робити це треба педагогічно тонко, ненав'язливо. Повторюючись багаторазово в різних режимних процесах, такі дії, як самостійне одягання, зачісування, вмивання, приносять дитині радість; діти засвоюють, що, як і в якій послідовності треба робити.

Для легшого оволодіння певною навичкою, пов'язані з її засвоєнням дії виконують під час декількох операцій.

Образ тих чи інших дій повинен скластися у свідомості дитини до того, як вона приступить до їх практичного здійснення. Тому спочатку слід показати необхідну дію, а потім навчати її дітей. На початковому етапі засвоєння навички квапити дітей у жодному разі не можна, треба дати їм можливість спокійно виконувати засвоювані дії. Це дасть змогу зберегти в них позитивно-емоційний настрій. Однак необхідність укладатися у відведений для проведення занять, режимних процесів час залишається. Тому треба спрямувати дітей на більш цілеспрямовані дії. Для цього ефективні, наприклад, прийоми заохочення: «Подивіться, хлопці, як чисто (ім'я дитини) вимив руки. Тепер (ім'я дитини) покажи, як ти вмієш їх витирати».

Захопити дитину діяльністю із самообслуговування можна, викликавши в неї інтерес до предмета. Наприклад, під час умивання можна дати дітям нове мило в красивій обгортці, запропонувати розгорнути, розглянути: «Яке гладеньке мило, як воно добре пахне! А як, напевно, воно добре піниться! Давайте спробуємо намити руки!».

Важливе місце в педагогічній роботі з формування навичок самообслуговування у дошкільників з ЗПР посідають такі прийоми, як розглядання ілюстрацій, читання літературних творів, використання емоційних

потішок, пісеньок, прислів'їв, приказок. Наприклад, «Буль-буль-буль дзюрчить водиця. Усі хлопці люблять митися», – промовляє педагог, показуючи дітям прийоми вмивання.

Також у процесі формування навичок самообслуговування у дитини значну роль відіграє навчання трудовій діяльності. Дитина, перебуваючи в родині, дитячому садку, на вулиці – повсюдно, так чи інакше, межує з працею дорослих, спостерігає за нею та користується її результатами.

Вихователь в процесі формування у старих дошкільників з ЗПР навичок самообслуговування, розвиває у дітей прагнення виконати самостійно все те, що їм посилено, допомагає, якщо вони цього потребують. Проте педагоги і батьки мають утримуватися від необдуманих кроків і непосильних завдань для дітей, адже дошкільники будуть відчувати засмучення від невдалих спроб самостійно впоратися із запропонованою справою і можливо це спричинить невпевненість в їхніх силах і небажання працювати.

Таким чином, самообслуговування – це праця дитини, яка спрямована на обслуговування самого себе. Вид цієї трудової діяльності має велике значення, бо вчить дитину не бути залежним від дорослого, самостійно утримувати себе в чистоті та зручності, вміти одягатися, роздягатися, приймати їжу, виконувати санітарно-гігієнічні процедури. З цією метою в процесі корекційно-виховної роботи дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку варто залучати до ігрової і трудової діяльності.

Література

1. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/712591/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83%20%D0%92%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%87%D0%BA%D0%BE%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D1%96%D0%B7%20%D0%97%D0%9F%D0%A0.pdf>
2. Старцева, В. П. Особливості дітей із затримкою психічного розвитку у контексті проблеми соціально-побутового орієнтування / В. П. Старцева // 36. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 430-435

Савченко Д.Р.

*здобувачка вищої освіти спеціальності 014.021
Середня освіта (Мова і література (англійська))*

Савченко Т.Р.

здобувач вищої освіти спеціальності 011.05 Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник: Савченко Л.Л.

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У контексті європейських цінностей інклюзивна освіта вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і, насамперед, педагогічних працівників, а також здійснення педагогами своєї професійної діяльності з урахуванням принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей дітей, неупередженості та недопущення дискримінації. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства. Тому, запровадження інклюзивного освітнього середовища є надзвичайно важливим і актуальним питанням для нашої держави [5].

Збільшення кількості народження дітей із порушеннями в розвитку не лише проблема українського, але глобального масштабу. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть.

Реалізація прав на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я розглядається як одна з найважливіших завдань державної політики в галузі корекційної освіти. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є одним з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. Метою роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, є інтеграція у сучасну систему соціальних стосунків. Діти народжуються з великими потенціальними можливостями пізнавати світ у всій його красі, жити, розвиватись і творити в ньому. Спілкування є однією з основних людських потреб. Дитина з особливими потребами – не пасивний член суспільства, а особистість, яка має право на задоволення власних соціальних потреб, на працю, відпочинок, створення сім'ї, пенсійне забезпечення, доступ до культурних цінностей.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і

вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Татяничкової, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу та задоволення їхніх освітніх потреб.

На сьогодні в Україні змінено законодавство та суспільну і педагогічну думку щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами, але процесуально інклюзивне навчання потребує модернізації навчально-методичного забезпечення та підготовки відповідних фахівців [3, с. 119]. Інклюзія потребує більш реальної і глибокої їх підготовки з акцентом на теоретичні, практичні та психологічні аспекти впровадження цієї інновації.

Термін «інклюзія» з'явився через необхідність залучення людей з інвалідністю до суспільного життя. Він закріплений у Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. Але інклюзії можуть потребувати не лише люди з інвалідністю, а й будь-яка людина в певних життєвих ситуаціях.

Мета інклюзії в освіті полягає у ліквідації соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2].

Інклюзія – це процес реального включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя і однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства. Він припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Термін інклюзія має відмінності від термінів інтеграція та сегрегація. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату.

Дитина з особливими потребами — це не обділена долею, це, швидше, визначений спосіб життя за обставин, що склалися, який може бути дуже цікавий їй і оточуючим людям, якщо порушення розглядати в рамках соціальної концепції. Тоді головний сенс процесу інклюзії можна позначити так: «Всім тут раді!»

Успішна освітня інклюзія – це мультифакторний, багаторівневий процес, що потребує перебудови на всіх рівнях людського функціонування, починаючи з заміни установки пріоритету середньостатистичного вирівнювання середовища дітей на пріоритет різноманітності потенціалу учнів. При цьому неможливо допустити домінування інтересів якоїсь однієї (декількох) груп (наприклад, з інвалідністю) при реалізації ідей інклюзивної освіти.

Впровадження ідеї інклюзивної освіти в практику конкретних навчальних закладів потребує введення в штат додаткових одиниць – тьюторів з обов'язковою підготовкою із спеціальної психології та спеціальної педагогіки, а також хоча б короткотривалих курсів підвищення кваліфікації для всього колективу школи з спеціальних психології та педагогіки та технологій інклюзивної освіти.

Будь-яка дитина, не дивлячись ні на які порушення психофізичного розвитку, має такі ж потреби, як і всі члени суспільства і повинна вести життя, максимально наближене до нормального. Найкращим місцем для розвитку всіх дітей, а тим більше для тих, чиї особливі потреби виходять за рамки загальноприйнятої норми, є їх рідний дім, тому їм повинна бути надана можливість виховуватися в сім'ї, створені необхідні умови для отримання якісної освіти в звичайних класах звичайної школи. У суспільстві здорових однолітків дитина навчається не ставитися до своєї хвороби, як до неминучості і приреченості, а сприймати її як один з варіантів нормального повноцінного життя. Інклюзія дозволяє всім дітям з різними потребами не тільки отримати гідну освіту, а й активно брати участь в навчальному процесі, відчувати себе повноцінними членами шкільного колективу, а згодом стати затребуваними громадянами своєї країни, що мають однакові для всіх права і обов'язки.

Освітньо-соціальна інклюзія може виступати в якості інструмента, що дозволяє подолати (маргіналізацію) відчуження дітей з особливостями психофізичного розвитку і сприяє формуванню життєздатності особистості. Діти з особливими потребами частіше почувають себе відмінними від здорових однолітків. В свою чергу, таке сприйняття може заставити здорових школярів уникати контактів або навпаки дратувати своїх однокласників з обмеженими можливостями. Часто вчителі не в змозі допомогти дітям зрозуміти, прийняти та включити тих, хто відрізняється. Одна із цілей створення інклюзивного середовища – сприяти розумінню і толерантності шляхом щоденної взаємодії дітей з порушеннями розвитку і без них. Оскільки дітям треба разом навчатися, їм варто допомогти усвідомити значну схожість між ними, навчитися цінувати таланти та здібності кожного однокласника з поруше

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, тьютора, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті важливо окреслити ключові ознаки освітнього середовища професійної підготовки: педагогічно організована система умов, які забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього простору вищого закладу освіти з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності; можливості освітнього середовища фахової підготовки забезпечуються розвитком освітнього простору вищого закладу освіти і активною, творчою діяльністю та розвитком суб'єктів взаємодії – викладачів і студентів

Готовність фахівця в галузі інклюзивної освіти до діяльності в умовах інклюзії – це комплексна характеристика, яка охоплює усвідомленість професійного призначення та соціальної ролі, особистісна спрямованість на успіх у професійній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, спеціальні технології і методики педагогічної дії в інклюзивному освітньому середовищі.

Незаперечним є факт, що в сучасних умовах саме освіта є найважливішою ланкою в організації навчально-виховного процесу та підготовки дітей з особливими потребами до життя і в цьому процесі педагог є ключовою особою: він приймає нову систему цінностей, творчо реалізує нові технології навчання, здатен вирішувати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіє методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагне до високих результатів у своїй професійній діяльності, знає специфіку освітніх програм, володіє методиками і технологіями навчання дітей з особливими потребами, ефективно взаємодіє як у самому закладі, так і з батьками та соціумом, що оточує, морально та психологічно готовий до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [4, с. 55].

Важливо розуміти, що підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти є комплексним і системним процесом, що включає вагому інтердисциплінарну складову частину. Фахівці, окрім знань і умінь із педагогічних, психологічних, соціальногуманітарних дисциплін, повинні мати базові компетенції у сфері біологічних і медичних предметів, як-от анатомія та фізіологія вищої нервової діяльності, основи медичних знань, валеологія, патопсихологія, дефектологія тощо. Такі галузеві стандарти підготовки фахівців, зокрема і вихователів дошкільних закладів, відтворюють специфіку їхньої майбутньої діяльності.

Важливим аспектом у процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах є формування в них таких професійних якостей, як: професійно-ціннісні орієнтації; визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку; розуміння творчої сутності педагогічної роботи з дітьми, що потребує великих духовних і енергетичних затрат тощо [1, с. 626].

Сучасні підходи до формування професійної майстерності та культури майбутніх фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти передбачають ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, яка дозволяє їм ефективно розв'язувати завдання, що стоять перед ними. Цей процес передбачає розвиток їхньої комунікативної компетентності, необхідних умінь для провадження практичної діяльності, здійснення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, розвитку широкого кола професійних умінь.

Навчання майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в сучасних умовах повинно мати творчий характер і бути спрямованим на успішну професійну самореалізацію кожного учасника педагогічного процесу, а оволодіння стандартом освіти – це лише умова життєвого і професійного самовизначення студентів. Формування готовності до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної групи – особливий тип змін, який пов'язаний зі

структурним і функціональним оновленням діяльності того, хто навчається, перетворення її в дещо нове, більш досконале, виражене в нових результатах праці. Педагогізація та гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти, створення розгалуженої системи активного самовираження є основою процесу формування їхньої готовності до професійної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновки, що інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, що бере старт сьогодні і представляє собою побудову такого освітнього середовища, яке дозволить кожній дитині, включаючи дітей, що мають серйозні відхилення в психофізичному та/або емоційному, соціальному і інших аспектах розвитку, навчатися разом в загальноосвітньому закладі, але на рівні своїх можливостей. Інклюзивна освіта стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їхніх батьків, нормально розвинутих учнів. Освітня інклюзія – це не локальна частина роботи, а системний підхід в організації діяльності загальноосвітнього закладу за всіма напрямками в цілому. Таким чином, для розвитку інклюзивної освіти важливо не лише наявність законодавчих і фінансових механізмів, необхідне формування змін суспільної думки, в тому числі і професіоналів.

Література

1. Бабакова О. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210- річчю із дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І. Прокопенк. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014, С. 625-626.
2. Закон України «Про освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. № 28. С. 119-121, 123.
4. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Освітній простір України. Івано-Франківськ, 2015. № 6. С. 54-56.
5. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ Агенство «Україна», 2019, 300 с.

Семененко-Кожух Ю.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Науковий керівник: Голуб Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ДИСТАНЦІЙНА ЛОГОПЕДИЧНА ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЯ ПАЦІЄНТІВ З АФАЗІЄЮ

Одне з перших місць серед найпоширеніших серцево-судинних захворювань в Україні займає інсульт – гостре порушення мозкового кровообігу. Згідно УКПМД «Ішемічний інсульт (екстрена, первинна, вторинна (спеціалізована) медична допомога, медична реабілітація)», затвердженого

03.08.2012 № 602 [5] щороку від нього потерпає більше 100000 людей. Інсульт вважається хворобою літніх, але з року в рік відсоток молодого працездатного населення серед пацієнтів збільшується. У третини хворих спостерігається одне з найтяжчих наслідків інсульту - мовленнєве порушення, яке має назву афазія. У зв'язку з вищезазначеним, актуальність питання корекційно-реабілітаційної логопедичної допомоги в Україні зростає, що відображено у працях науковців Р.В. Данька, А.В. Зарицької, Т.О. Левчук, О.В. Лянної, А.М. Савицького, та ін.

Розвиток сучасних технологій дозволяє розширити ареал логопедичної допомоги пацієнтам з афазією. За останні роки дистанційна освіта стала невід'ємною частиною нашого життя. Логопедія почала розвивати шляхи корекції мовлення, відриваючись від класичного бачення, поступово освоюючи та частково переходячи на платформи Skype, Google Meet, Zoom, що утворило новий пласт дистанційної освіти. На жаль, на даний момент дистанційна робота з пацієнтами з афазією ще недостатньо вивчена та розвинена для повноцінного впровадження її у суспільстві. Через це велика кількість пацієнтів просто не може отримати логопедичну допомогу. Хворі, які проживають в малих населених пунктах, не можуть дістати дії логопедичної корекції через брак спеціалістів у місці проживання та труднощі залучення до дистанційної форми допомоги.

Питанням афазії вчені займаються вже більше ніж сто років. Фундаментом вчення про афазії в неврології були дослідження П. Брока і К. Верніке. На сьогодні актуальним є нейропсихологічний напрям у вивченні афазії, значний внесок у його розвиток зробив О.Р. Лурія та представники його наукової школи. Результати вивчення питань корекційно-відновлювального навчання хворих з різними формами афазії відображено як у працях О.Р. Лурії, так і в дослідженнях Бейн Е.С., Бурлакової М.К., Візель Т.Г., Глоzman Ж.М., Гольдштейн К., Кожевникова А.Я., Лебединського М.С., Липман Г.К., Мохової Т.М., Оппель В.В., Цветкової Л.С., Шохор-Троцької В.М., Cipolotti L., Hellblom A., Herzyk A., Kądziaława D., Kahan T., Maruszewski M., Murray V., Robinson G., Szumska J., Tarkowski Z., Wallesch C.W. та інші.

Афазія - це неврологічний розлад, який виникає в результаті пошкодження ділянок мозку, що забезпечують мовленнєву діяльність людини. Такий розлад, може спричинити дефіцит висловлювання, розуміння, читання та/або письма повністю або частково [1]. Так, при локальному ураженні мовленнєвих зон первинно порушуються нейрофізіологічні та нейропсихологічні механізми, що призводять до специфічних системних порушень різних рівнів, сторін, видів мовленнєвої діяльності. Афазія включає чотири складові: порушення саме мовлення та вербального спілкування; порушення інших психічних процесів; зміну особистості; особистісну реакцію на хворобу. [2]

При афазії страждає, насамперед, комунікативна функція мовлення. Афазія характеризується порушенням всіх сторін мовлення: фонетики, лексики, граматики. Про афазію, як мовленнєве порушення, йдеться у випадках втрати вже системно сформованого мовлення. Треба диференціювати афазію від периферичних порушень артикуляції або органів слуху, від розладів засвоєння

мовлення (набутий дефіцит), від психіатричних хвороб (має очевидні органічні причини) і від дифузних прогресуючих нейропатологій (виникає при «вогнищевих» ураженнях).

За класичною неврологічною класифікацією виділяють форми: афазія Брока, афазія Верніке, тотальна афазія, проводникова афазія, транскортикальна моторна афазія, транскортикальна сенсорна афазія, транскортикальна змішана афазія, аномічна афазія.

О.Р.Лурія уточнив поняття афазії, яке почало розглядатися як системне порушення мовленнєвої функції, що виникає при локальному ураженні тієї чи іншої зони мозку. [4]

У класифікації О.Р. Лурія виділено 6 форм афазії: аферентна моторна афазія, еферентна моторна афазія, сенсорна акустико-гностична афазія, сенсорна акустико-мнестична афазія, динамічна афазія, та семантична афазія.

Аферентна моторна афазія виникає у разі ушкодження нижніх відділів постцентральної звивини, які забезпечують кінестетичну основу рухів артикуляційного апарату. Хворий втрачає усі види мовлення - спонтанну, автоматизовану, повторення запропонованих слів, називання предметів. Страждають також читання та письмо.

Еферентна моторна афазія (афазія Брока) виникає, якщо уражений центр Брока в задній частці нижньої лобової звивини лівої півкулі (у правшів). Цей тип афазії характеризується порушенням процесів переключення з однієї мовної одиниці (звук, слово) на іншу. На відміну від аферентної моторної афазії артикуляція окремих звуків зберігається, але страждає вимовляння серії звуків або фрази.

Сенсорна акустико-гностична афазія (афазія Верніке) характеризується втратою здатності розрізняти фонему. Цей вид афазії виникає, якщо уражений задній відділ верхньої скроневої звивини (зона Верніке). Підґрунтям порушення розуміння мови є розлад фонематичного слуху.

Сенсорна акустико-мнестична афазія виникає внаслідок ураження третини середньої скроневої звивини скроневої долі лівої півкулі. Характерними є порушення мовно-слухової пам'яті, порушення об'єму утримання мовленнєвої інформації, порушення зорової пам'яті, слабкість зорових образів слів.

Динамічна моторна афазія виникає, якщо уражена кіркова зона, розташована попереду від центру Брока. Основним дефектом цієї форми афазії є відсутність мовної ініціативи, мовна аспонтанність.

Семантична афазія виникає при ураженні перехрестя тім'яно-скронево-потиличних ділянок кори головного мозку у лівій півкулі. Дефектом є порушення розуміння складних логіко-граматичних структур. Словник збіднений.

Методи діагностики мовлення при дистанційній формі роботи з пацієнтом незначно відрізняються від традиційних очних.

Літнім пацієнтам з афазією часто складно знайти контакт з дистанційно працюючим логопедом через брак досвіду спілкування онлайн до початку

захворювання, тому основною задачею є психологічна підготовка, підтримка та допомога родичів пацієнта.

Для вдалого початку надання дистанційної логопедичної допомоги слід проговорити з членом родини пацієнта, який буде організовувати навчальний процес, підготовку до заняття. Для першої консультації на, якій буде відбуватися логопедична діагностика мовлення, слід мати на вибір комп'ютер з мікрофоном та камерою, ноутбук, планшет або смартфон з великим екраном та предмети, які будуть використовуватись під час заняття (роздруковані розрізні малюнки, картки з буквами, кольорові предмети тощо). Також має враховуватися психологічний та фізичний стан пацієнта. Заняття слід проводити виключно за бажанням хворого.

Під час знайомства та початкової бесіди з пацієнтом логопеду потрібно бути доброзичливим, тактовним та знайти контакт людиною. Після чого можна переходити до діагностики мовлення. Обстеження слід починати з дослідження імпресивного мовлення:

1. *Розуміння ситуативного мовлення.* Запропонуйте виконати прості словесні інструкції. (Закрийте очі. Візьміть книгу. Покажіть двері.)

2. *Розуміння складних логіко-граматичних конструкцій.* Попросіть виконати складні інструкції, сприйняті на слух. (Торкніться правою рукою лівого вуха. Покладіть зошит на стіл.)

Наступний етап – перевірка експресивного мовлення.

1. *Наявність мовленнєвого емболу.* Виявляється при первинному знайомстві з хворим.

2. *Автоматизоване порядкове мовлення.* Запропонуйте закінчити ряд. (Порядковий рахунок від 1 до 10, від 10 до 1. Перерахунок днів тижня, місяців. Закінчити прислів'я, приказки. Спів добре відомих пісень із словами.)

3. *Афективно забарвлені автоматизми.* Висновок про наявність або відсутність автоматизмів робиться впродовж всього заняття.

4. *Співвідношення обсягу довільного і мимовільного мовлення.* Висновок робиться на підставі всього обстеження.

5. *Повторення.*

Повторення звуків та складів: пропонуються звуки та склади з різних за способом творення груп. Повторення слів та фраз: пропонуються слова та фрази різної лінгвістичної складності.

6. *Називання.*

Називання предметів: запропонуйте назвати предмети з предметних малюнків. Називання дій: запропонуйте назвати дії за сюжетними малюнками.

7. *Спонтанне мовлення.*

Спонтанне мовлення в діалозі: обстежуйте за допомогою спонукання хворого до запитань. Спонтанне мовлення в монологі: запропонуйте невеликий текст для переказу, запропонуйте скласти розповідь за сюжетним малюнком, запропонуйте розказати на задану тему.

Після дослідження експресивного та імпресивного мовлення слід перейти до писемного мовлення – читання та письма.

1. *Читання.*

Глобальне читання: запропонуйте впізнати і показати задані слова, які добре знайомі, розкласти підписи до малюнків. Аналітичне читання: пропонуються букви, слова, фрази, невеликий текст для читання.

2. *Письмо.*

Списування: запропонуйте списування букв, складів, слів, речень. Диктант: запропонуйте написання на слух букв, складів, слів, речень.

При перевірці мовлення слід зазначити порушення гнозису та праксису.

Після діагностики мовлення можна визначити форму афазії, ступінь мовленнєвого дефекту: легкий, середній чи тяжкий та визначитись з подальшим планом логопедичної корекції.

Отже, питання афазії хвилює вчених більше, ніж сто років. За цей час їм вдалося визначити етіологію цього порушення мовлення, розробити методологічну базу, спрямовану на його подолання та виховати велику кількість логопедів-практиків, які успішно надають допомогу хворим. Пацієнти з афазією можуть отримувати логопедичну допомогу не тільки в неврологічних медичних закладах, а і вдома після виписування з лікарні, але тільки при умові, що в їхньому населеному пункті є спеціаліст, який зможе надати її. Тому актуальним є питання розробки методологічної бази для дистанційної логопедичної корекції афазії.

Література

1. Дерман Н. В. Відновлювальна робота з хворими на афазію. Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти, (20 жовтня 2022 р.)/за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022, с.38-42.
2. Зарицька А.В. Дослідження мовленнєвої симптоматики при еферентній моторній афазії. Логопедія. 2013. №3. С. 36-41.
3. Міщенко М.С. Теоретичні аспекти відновлення комунікацій у дорослих з афазією, що перенесли інсульт: збірник наукових праць: вип. 16 том 1 / за ред. М.К. Шеремет. – Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. – с.197 – 207.
4. Сулятицький І.В., Кравець Я.Г. Соціопсихологічні засади роботи з афазією як типовим порушенням мовлення після інсульту: Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.: збірник наукових праць: № 30 – Київ, 2018р.
5. УКПМД «Ішемічний інсульт (екстрена, первинна, вторинна (спеціалізована) медична допомога, медична реабілітація)», затвердженого 03.08.2012 № 602.
6. Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki, za red. Czaplewska E., Milewski S./ - Sopot: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012. – s. 263-265.

Г.Ю. Семотюк

здобувач вищої освіти спеціальності 016

Спеціальна освіта

Науковий керівник: Щербак І. М.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
здоров'я людини, реабілітології і спеціальної
психології

Харківський національний педагогічний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Без повноцінного фізичного розвитку та підтримання стану здоров'я дитини неможливо здійснювати її всебічний розвиток. Особливого значення це питання набуває в наш час, коли війна в Україні викликає економічні та матеріальні обмеження, а більшість сімей обмежена несприятливими соціально-побутовими та психологічними умовами.

За таких обставин найбільшій підтримки та піклування потребують діти з особливими освітніми потребами. Саме тому в роботі з ними пріоритет наданий не лише зміцненню здоров'я, але й забезпеченню їх успішного фізичного розвитку на основі формування рухових вмінь та навичок, розвитку фізичних якостей, виховання інтересу до різних видів рухової діяльності. О. Дубогай наголошує на необхідності розглядати фізичний розвиток та здоров'я дитини з особливими освітніми потребами у взаємозв'язку з її інтелектуальною та соціальною активністю, формуванням її особистості та індивідуальності [6, 4].

Зміцнення здоров'я, удосконалення роботи всіх фізіологічних систем дитячого організму, набуття рухового досвіду дітьми з особливими освітніми потребами забезпечується цілим комплексом загартувальних процедур та різноманітним форм роботи з фізичного виховання, в яких реалізується їх основна потреба в рухах.

Так, Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція та програми навчання та виховання для дітей з особливими освітніми потребами визначають інформаційно-діяльнісний компонент освіти, тобто обсяг знань, умінь та навичок, якими вони мають оволодіти; рівень їх компетентності.

Досягнення оптимального рівня фізичного здоров'я та фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами дозволяє визначити ефективність опанування ними основами здоров'язбережувальної компетентності, що є запорукою стимулювання їхнього індивідуального різнобічного самовдосконалення.

На сучасному етапі проведено ряд наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів із проблеми формування різних видів компетентності: мовленнєво-комунікативної (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дзюба, О. Трифонова та ін.); логіко-математичної (Л. Зайцева, В. Старченко та ін.); соціальної (О. Кононко, Т. Піроженко, Т. Поніманська та ін.).

Над окремими аспектами формування основ здоров'язбережувальної компетентності дітей працювали О. Аксьонова, І. Анохіна, Н. Башавець, Д. Воронін, Л. Кузнецова, В. Успенська. Питання створення здоров'язберігаючого середовища висвітлено в працях Л. Архипової, Ю. Бойчук, Н. Денисенко, Л. Лохвицької, О. Тімченко та ін.

Разом з тим, проблема формування основ здоров'язбережувальної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами залишається недостатньо вивченою.

Існує ряд проблем, що потребують розв'язання: формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами не базується на теоретико-методичних засадах сучасних оздоровлювальних технологій; не визначено умови формування фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я дітей з різними видами нозологій у межах здійснення освітньої та розвиваючо-виховної діяльності щодо формування у них основ здоров'язбережувальної компетентності; не створено умови для реалізації завдань формування основ здоров'язбережувальної компетентності у процесі різних видів діяльності дітей з особливими освітніми потребами; відсутність у дітей з різними видами нозологій мотивації до свідомої здоров'язбережувальної діяльності; не в повному обсязі оснащено розвивальне здоров'язбережувальне середовище відповідно до потреб дітей з різними видами нозологій.

Проблемам визначення поняття «компетентність», виокремлення певних структурних елементів цього поняття та класифікації компетентностей присвячені праці таких вчених, як С. Бондар, Л. Гузєєв, А. Маркова, О. Овчарук, А. Хуторський, С. Шишов. Міжнародна рада Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання [7, 19]. Компетентність, на думку О. Родигіної, – володіння відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [7, 17]. За А. Хуторським, компетентність – реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності людини [7, 17].

Здоров'язбережувальна компетентність – це здатність дитини до застосування навичок здоров'язбережувальної поведінки відповідно до наявної життєвої ситуації; дотримання основ здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я у повсякденній життєдіяльності [1].

На думку Н. Поліщук, здоров'язбережувальна компетентність – це інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності до здоров'язбережувальної діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь та навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого й оточення [7].

Організацією економічного співробітництва та розвитку (ЕСР), застосовують поняття ключових з метою визначення таких компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особливого успіху, що може бути застосовано до багатьох сфер життя [7, 24].

О. Овчарук пропонує наступне структурування ключових компетентностей, ставлячи на перше місце здоров'я особистості (збереження здоров'я та здоровий спосіб життя), а потім професійну діяльність та соціальний аспект [7].

Основними завданнями формування основ здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є наступні: формування позитивної мотивації до здорового способу життя, виховання ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих; набуття системи знань та уявлень про здоров'я та основні умови його

збереження; опанування навичками, що сприяють збереженню здоров'я.

Способи, завдяки яким реалізується завдання формування основ здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами:

- створення комфортних умов життєдіяльності та організація різних видів роботи з фізичного виховання;
- організація оптимального рухового режиму дітей з урахуванням різних видів нозологій;
- активізація рухової діяльності дітей дошкільного віку завдяки мотивації;
- індивідуалізація роботи з фізичного виховання на основі особистісно орієнтованого підходу.

Структурні компоненти здоров'язбережувальної компетентності можна розподілити на зовнішні (рівень рухової активності; здоров'язбережувальна діяльність; вміння дотримуватись здорового способу життя) та внутрішні (мотиваційний та когнітивний компоненти).

Розглянемо внутрішні компоненти. Мотивація дитини тісно пов'язана з емоціями, які вона переживає під час виконання фізичних вправ. На думку О. Богініч, педагогам потрібно підпорядкувати процес фізичного виховання основній меті – забезпеченню задоволення дітей від самої рухової діяльності, отримання приємних вражень від виконання фізичних вправ та задоволення від досягнутих результатів у процесі власного фізичного вдосконалення [2, 24]. З метою мотивування дошкільників з особливими освітніми потребами до виконання рухів доцільно застосовувати рухливі ігри та вправи як провідний вид діяльності в цьому віці та найбільш дієвий спосіб залучення до фізичної активності без примусу. Г. Юрко вважає, що позитивні емоції, що супроводжують рухову активність, підвищують працездатність дошкільників з різними нозологіями під час різних видів освітньої діяльності та стимулюють виконання ними рухів, підвищують їхню активність [2, 24].

В. Сухомлинський вважав, що від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань та віра в свої сили [2, 18]. Тобто, дошкільників з різними видами нозологій необхідно систематично залучати до різноманітної рухової діяльності з метою розвитку їх когнітивної сфери. Дошкільники з різними видами нозологій, які включені в активну рухову діяльність, на відміну від однолітків більш життєрадісні. Вони характеризуються оптимізмом і високою працездатністю під час розумового навантаження (М. Кистяковський, Б. Никитюк, А. Хрипкова).

Під час занять з художньо-продуктивної, логіко-математичної та комунікативно-мовленнєвої діяльності доцільно використовувати фізхвилинки та динамічні паузи, вправи на розвиток дрібної моторики. Їх застосування не лише дозволяє запобігти застою фізіологічних систем організму дошкільників з особливими освітніми потребами, але й стимулює активну аналітико-синтетичну діяльність мозку та центрів кори головного мозку. Результатом є високий рівень засвоєння знань, вмінь та навичок, формування мотиваційного, діяльнісного та оцінно-контрольного компонентів освітньої діяльності.

За умови постійної психолого-педагогічної підтримки дорослого (батьки,

педагоги) у дітей з різними видами нозологій здійснюється розвиток пізнавальних процесів (сенсорного та інтелектуального), а також психічних процесів (адекватність психічного відображення, сприймання, уваги, позитивного мислення, пам'яті).

До зовнішніх компонентів здоров'язбережувальної компетентності відноситься рівень рухової активності. У дошкільників з особливими освітніми потребами він підтримується завдяки правильно побудованому руховому режиму упродовж дня. У «Маніфесті про спорт», що був схвалений ЮНЕСКО, вказано на необхідність дотримання розумних меж інтелектуального виховання та визначення відповідного місця фізичного виховання, на яке варто виділяти від 1/3 до 1/5 загального навчального часу (залежно від віку дітей). За інших умов порушується гармонія в розвитку дитини [3, 7]. М. Лебедева переконана, що у стані гіподинамії у дітей дошкільного віку з особливостями здоров'я спостерігається дещо загальмований інтелектуальний розвиток, знижені показники розумової працездатності [3, 7]. Оптимального рухового режиму можна досягти за допомогою створення спеціального здоров'язбережувального середовища: наявність різноманітного спортивного інвентарю та устаткування, спортивного майданчика та (або) спеціальної зали, фізкультурних осередків у групах. Особливого значення набуває раціональне розташування обладнання фізкультурної зали, спортивних куточків у групах. Інвентар доцільно обирати з урахуванням віку дошкільників та їх нозологій, пір року.

Суттєвий вплив на дотримання рухового режиму має самостійна рухова діяльність дошкільників з вадами здоров'я. К. Губерт, М. Рисс стверджують, що «...жодна з усіх форм рухової активності і навіть всі вони разом не покривають потребу дітей в русі так повно, як самостійна діяльність, за умови, звичайно, відповідних обставин» [3, 22].

Особистісно орієнтований підхід до організації роботи щодо опанування дітьми з різними видами нозологій основами здоров'язбережувальної компетентності забезпечує їм найбільш комфортні, безконфліктні і безпечні умови її розвитку та природного потенціалу. Цей підхід в освіті характеризується гуманістичністю, психотерапевтичною спрямованістю. Дитина не відчуває тиску та примусу з боку дорослого. Саме за таких умов дошкільники з особливими освітніми потребами набувають навичок здорового способу життя, навчаються вільно виявляти позитивні емоції. У них формуються особисті якості: витривалість, впевненість у власних силах, знаннях; доброзичливість та самоповага. Діти з різними видами нозологій привчаються долати негативне ставлення до власного здоров'я, життя, самого себе та навчання. Вони привчаються контролювати власні психічні стани, утримуючи себе у межах норми імпульсивності, тривожності, агресивності). Саме ці показники є водночас і основними показниками здорової дитини.

Отже, щоденна спеціально організована рухова активність дошкільників з особливими освітніми потребами, що здійснюється за підтримки педагогів, стає запорукою формування у них основ здоров'язбережувальної компетентності та подальшого особистісного зростання.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми.

Перспективними напрямками здійснення роботи з цього питання є правильно організована прогулянка, що дозволяє не лише зняти перевтому, але й задовольнити добову потребу дошкільників з різними видами нозологій у рухах на 50 %. Під час прогулянки проводиться не лише індивідуальна робота з дітьми з особливостями здоров'я з метою опанування ними навичками виконання різних видів рухів, закріплення їх під час рухливих та спортивних ігор, ігрових вправ. Перебуваючи на свіжому повітрі, вони також отримують позитивні емоції, опановують навички догляду за рослинами на городі та у квітнику (тобто виконують різні види рухів), навчаються спостерігати, милуватись природою, що позитивно впливає на їх психологічний стан. Усі перелічені вище фактори дозволяють дітям з особливими освітніми потребами не лише позбавитись тривожності, але й відновитись у разі нервового виснаження та перенапруження, що стає запорукою підтримки їх здоров'я упродовж дня та передумовою формування основ здоров'язберезувальної компетентності.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
2. Богиніч О. Фізичне виховання дошкільників засобами гри: Навч.-метод. посіб. Київ: Шк. світ, 2007.
3. Вільчковський Е.С., Денисенко Н.Ф. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах: Навч.-метод. посіб. Тернопіль: мандрівець, 2008.
4. Денисенко Н.Ф., Аксьонова О.П. Через рух — до здоров'я дітей: Навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010.
5. Денисенко Н.Ф., Лиходід Л.В., Лупінович С.В., Михайличенко А.Ф. Витоки здоров'я дитини: Навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010.
6. Дубогай О. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі. Київ: Вид. дім «Шк. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. (Б-ка «Шкіл. світу»).
7. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Вид. група «Основа» 2005. (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8 (32)).
8. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. Київ: «К.І.С.», 2003.

Сіліч С. М.

здобувач вищої освіти спеціальності 016

Спеціальна освіта

Науковий керівник: Мацюк З. С.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Законодавство України, в нових умовах суспільного, освітнього й технічного розвитку, чітко окреслює межі відповідальності батьків за навчання і виховання дітей. Батьки чи особи, що їх замінюють, зобов'язані створити належні умови для розвитку природних здібностей, зміцнення фізичного здоров'я дітей, отримання ними освіти. Сім'я — це джерело духовної та

матеріальної підтримки для дитини, найбільш значущий фактор соціалізації, який перевищує за впливом усі інші соціальні утворення. Без любові та підтримки батьків дитина не зможе подолати життєві труднощі.

Існують різні за характером вимоги батьків і особливості взаємин батьків і дітей. Вимоги батьків реалізовано в їх свідомій виховній діяльності з допомогою визначеного стилю життя, переконання. Власний приклад батьків – важливий засіб впливу на виховання дитини. Його виховне значення базується на притаманній дитячому віку здатності до наслідування.

Особливої уваги потребують сім'ї, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки саме в таких сім'ях спостерігаємо зміни на соціальному, психологічному та соматичному рівнях. Наявні в дитини психофізичні вади призводять до змін у всій сімейній системі. Реалізація батьками виховної функції є утрудненою і потребує допомоги та підтримки з боку різних фахівців медичного та психолого-педагогічного профілю. Виникають проблеми і в родинному вихованні. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку не часто може виступати дієвим фактором її соціального інтегрування. Основними причинами такої ситуації є:

- низький економічний статус багатьох сімей;
- відсутність будь-якої дієвої підтримки з боку держави (зокрема просвітницької);
- негативне соціальне ставлення [5].

Фактом, який негативно впливає в суспільстві на виховання дитини з особливими потребами є страх здорових людей перед чимось аномальним. Це дійсно перепона, яку потрібно подолати. Необхідно не тільки підготувати дитину з особливими потребами до життя в суспільстві здорових людей, а й підготувати суспільну думку до того, що дитина з інвалідністю – такий же повноцінний член суспільства, як і здорові люди.

Виділимо ще одну особливість, що характеризує соціальну позицію значної частини батьків щодо виховання, розвитку та подолання проблем хворої дитини. Цю позицію можна назвати утриманською або безініціативною. Батьки вважають, що подоланням проблем їх дитини повинні займатися фахівці та співробітники установ, у яких їхні діти виховуються, навчаються або тривало лікуються і живуть.

У поведінці батьків, які виховують проблемних дітей раннього віку, виділено низку особливостей. Серед них: невміння створювати ситуацію спільної діяльності, неемоційний характер співробітництва, неадекватність позиції відносно дитини і неадекватний стиль виховання, недостатня потреба в спілкуванні з дитиною [4].

Виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї має відповідати наступним параметрам: визначення оптимальних ставлень до дитини, батьків та інших членів сім'ї; регулювання процесу формування взаємин дитини з іншими членами сім'ї та іншими людьми; спеціальна організація життя, поведінки, пізнавальної і трудової діяльності дитини; організація систематичного навчання дітей, спрямованого на корекцію

виявленого недоліку; допомога батьків дошкільному закладу, школі щодо успішного розв'язання поставлених завдань [2].

Народження дитини з порушеннями в розвитку завжди є стресом для сім'ї. Труднощі, пов'язані з вихованням «особливої дитини», зумовлюють якісні зміни в життєдіяльності сім'ї, дезадаптують сім'ю та призводять до сімейної кризи [1]. Які ж основні умови успішного виховання дітей з особливими потребами?

1. Важливо створити в сім'ї здоровий мікроклімат, правильну тональність і загальну спрямованість. Головне, щоб сім'я була дружна, цілеспрямована, радісна, де пануватиме атмосфера взаємодопомоги, щирості, тепла, справжньої турботи.

2. Довіряти дитині та надавати можливість діяти самостійно. Довіра сприяє самовихованню дитини, її самовдосконаленню. Відверті, довірливі стосунки між батьками й дітьми роблять мікроклімат у сім'ї благополучним.

3. Виховувати поважне ставлення дітей до найстарших членів родини – бабусі й дідуся.

4. Узгодження й єдність усіх сімейних вимог. Головне правило: ні за яких обставин не допускайте в сім'ї неупереджених дій, неузгоджених впливів.

Дотримуючись основних умов виховання дітей, батьки можуть використати такі правила:

1. Незважаючи на інвалідність дитини, потрібно ставитися до неї як до дитини з особливими потребами, яка потребує спеціального навчання, виховання та догляду.

2. Використовуючи спеціальні рекомендації, поради та інструкції дефектолога, психолога, реабілітолога, логопеда поступово й цілеспрямовано: навчати дитину різних способів спілкування; основних правил поведінки; розвивати навички самообслуговування; формувати вміння, що допоможуть подолати стреси; виявляти й розвивати творчі здібності дитини; розвивати зорове, слухове, тактильне сприйняття за допомогою гри.

3. Створювати в сім'ї середовище емоційної безпеки: виховувати дитину в атмосфері любові, поваги та добра; дотримуватися постійного режиму дня; позбавитися всіх чинників, що можуть спричинити у дитини страх чи негативну емоційну реакцію.

4. Відвідувати групи підтримки й взаємодопомоги з метою полегшення почуття ізоляції, емоційної тривоги, поділитися і своїми успіхами, і проблемами.

5. Виховуючи дитину з особливими потребами, треба навчитися: поважати свою дитину; сприймати її такою, як вона є; дозволяти їй бути собою; хвалити й заохочувати до пізнання нового; стимулювати до дії через гру; розмовляти з дитиною, слухати її, спостерігати за нею; підкреслювати її сильні властивості; впливати на дитину проханням – це найефективніший спосіб давати їй інструкції [3].

Допомога дітям з особливими потребами має включати соціально-педагогічну і психологічну підтримку сім'ї. Розвиток дитини залежить від атмосфери в сім'ї, участі батьків у становленні дитини, систематичному

використанні різних методів виховання. Виховання дитини з особливими потребами в сім'ї потребує терпіння, розуміння, творчості та винахідливості.

Важливо, щоб у вихованні дітей з особливими потребами батьки не залишалися наодинці зі своєю бідю, щоб дитина не залишалася тільки справою самої сім'ї. Тому соціальним педагогам, соціальним працівникам, практичним психологам слід підтримувати і розробляти програми щодо навчання і виховання дітей з особливими потребами, а також їхніх сімей. Важливо, щоби батьки повірили в свої сили і могли вирішувати проблеми своїх дітей.

Література

1. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки. *Педагогіка і психологія*, 2000, 3, с. 5-15.
2. Вержиковська О. М., Расвська Я. М. Особливості розвитку та виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї. URL: ТЕЗИ-ДО-ДРУКУ_20181-1.pdf (pnu.edu.ua).
3. Лавріненко Л. І. Вплив сім'ї на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами. URL: Lavrinenko-L.pdf (chnpu.edu.ua)
4. Особливості ставлення батьків до дітей з особливими потребами. Соціально-психологічні особливості сімей, що мають дітей з особливими потребами. URL: <https://thelib.info/psihologiya/3194132-osoblivosti-stavlennya-batkiv-do-ditej-z-osoblivimi-potrebami-socialno-psihologichni-osoblivosti-simej-shho-majut-ditej-z-osoblivimi-potrebami/>
5. Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище. URL: <https://thelib.info/pedagogika/2089459-rol-sim-i-v-procesi-integruvannya-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-sociokulturne-seredovishhe/>

Сільчук М.С.,

здобувач вищої спеціальної освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Кузава І.Б.

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ХАРАКТЕРИСТИКА ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інтерес дітей до гри і успішність протікання в її умовах всіх психічних процесів здавна привертала педагогів і психологів до використання ігрових прийомів у навчанні. І саме завдяки їх працям ми впевнено можемо сказати, що введення ігрових прийомів в керівництво дитячої діяльністю сприяє ефективності процесу навчання та корекції мовленнєвих порушень [30].

У розвитку мови дошкільників важливе значення мають ігрові прийоми, які можуть бути словесними та наочними. До них відносять: створення ігрової ситуації, виконання ігрових дій, звуконаслідування, загадкова інтонація голосу, використання жартів, елементи дидактичної гри, гри-драматизації. Ігрові прийоми мають відповідати віковим і психологічним особливостям дітей.

У корекційно-логопедичному процесі найчастіше прийоми використовують комплексно. Так, під час бесіди можуть бути використані різного типу питання, показ предметів, іграшок, картинок, пояснення, ігрові

прийоми, художнє слово тощо. Логопед використовує різні прийоми в залежності від мети, завдань, змісту заняття, мовленнєвих можливостей дітей.

Прийом – це елемент, складова частина методу. Кожен метод, включає кілька прийомів. У методиці розвитку мови, як і в дошкільній педагогіці, прийоми класифікуються залежно від місця в них наочності й емоційності. Найважливішими є словесні прийоми: мовний зразок, запитання, пояснення, вказівка, оцінка дитячої мови. Мовний зразок – правильна, спеціально підготовлена мовна діяльність вихователя, яку повинні наслідувати діти. Зразок може мати форми слова, речення, зв'язного висловлювання. Запитання – словесне звертання, що вимагає відповіді, передбачає використання наявних знань. У роботі з дітьми використовуються як репродуктивні запитання, які вимагають простого відтворення, констатації фактів (що? який?), так і пошукові, тобто такі, що вимагають умовиводів (навіщо? Чому?). Пояснення – використовується в процесі спостережень, розглядання картин, предметів, щоб допомогти дітям зрозуміти окремі сторони, взаємозв'язки, причинові залежності предметів і явищ. Оцінка мови дітей – є важливим прийомом навчання. Наочні прийоми – показ картин, іграшки, предмета, руху або дії. Показ артикуляції звуків. Показ супроводжується словесними прийомами: пояснення, вказівкою, запитання [23].

Важливим методом розвитку зв'язного мовлення дітей є дидактична гра. Вона забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку. Для розвитку діалогічного мовлення проводяться такі ігри, де мовна активність дітей займає основне місце. В молодших групах це дидактичні ігри з лялькою. Зміст цих ігор в тому, що логопед розігрує невелику інсценівку за участю ляльки, наприклад, влаштування кімнати для ляльки, святкування дня народження ляльки, зустріч нової ляльки Тані. Протягом усієї гри логопед веде розмову з дітьми від імені ляльки Тані; діти відповідають хором і поодиночі, уважно стежать за діями дорослого, самі беруть участь у виконанні окремих доручень (накрити стіл для ляльки, одягти пальто на неї, допомогти ляльці сховатися тощо).

Однією з умов проведення дидактичної гри є її жвавість, певний ритм, активна участь усіх дітей. Якщо ж діти не вміють розповідати про предмети, гра може загубити ці свої цінні якості. В дидактичних іграх можна закріплювати вміння дітей описувати предмет або картинку досить повно, послідовно. За суттєвими ознаками.

Ігри мають чіткі правила, які логопед на початку заняття повідомляє дітям і яких вони дотримуються в ході гри. Дотримання правил вимагає від дитини вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими, переборювати негативні емоції у зв'язку з невдачами тощо. У дидактичній грі правила є критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки.

Основою, сюжетною канвою дидактичної гри є ігрові дії, завдяки яким діти реалізують свої ігрові задуми. Без підпорядкованих певним правилам дій неможлива гра.

Ігрові дії малюків полягають у перестановці, збиранні предметів, їх порівнянні, доборі за кольором, розміром, імітуванні рухів, голосів тощо. Ігрові

дії дітей середнього і старшого дошкільного віку виражають значно складніші стосунки між ними.

Результатам дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вияв кмітливості є результатом гри і сприймається дитиною як досягнення. Виявляється він і в задоволенні учасників гри від участі в ній. Для логопеда результатом гри є рівень засвоєння дітьми, знань їхній успіх у розумовій діяльності, налагоджені гармонійних взаємин.

Ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов'язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а дотримання правил допомагає в їх здійсненні та розв'язанні ігрового завдання [20].

Класифікація дидактичних ігор дає змогу простежити їх сутнісні особливості, використання яких забезпечує відповідний навчально-виховний ефект.

Поширеною є класифікація дидактичних ігор за характером матеріалу, згідно з якою виокремлюють:

1) Ігри з предметами. У таких іграх використовують дидактичні іграшки (мозаїку, кубики), реальні предмети, різноманітний природний матеріал (листя, плоди, насіння), сюжетні (ляльки, предмети побуту, овочі тощо) і безсюжетні (кулі, циліндри, пірамідки та інші) дидактичні матеріали.

2) Настільно-друковані ігри. Вони передбачають дії не з предметами, а з їх зображеннями. Найчастіше вони зорієнтовані на розв'язання таких ігрових завдань: добір картинок за схожістю (деякі види лото, парні картинки), карток-картинок пі час чергового ходу (доміно), складання цілого з частин (розрізні картинки, кубики) тощо.

3) Словесні ігри. Вони є найскладнішими, оскільки змушують дітей оперувати уявленнями, мислити про речі, з якими на той час вони не діють, використовувати набуті знання у нових ситуація і зв'язках. У молодшому дошкільному віці ці ігри спрямовані на розвиток мовлення, уточнення і закріплення словникового запасу, формування вміння рахувати, орієнтуватися у просторі. У старшому дошкільному віці словесні ігри розвивають самостійність мислення, активізують розумову діяльність дітей. Як правило, дошкільникам доводиться описувати предмети, відгадувати її за описом, за ознаками схожості та відмінності, групувати за властивостями, знаходити алогізми в судженнях, вигадувати власні розповіді [33].

Класифікація ігор за матеріалом наголошує на їх спрямованості на навчання, пізнавальну діяльність, але вона лише поверхова розкриває основи дидактичної гри: особливості ігрової діяльності дітей, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацією життя дітей, керівництво вихователя. Цій меті підпорядкована класифікація дидактичних ігор, запропоновано О. Сорокіною, за якою виокремлюють:

1) Ігри-подорожі. Відображають реальні факти і події через незвичайне: просте – через загадкове, складне – через переборне, необхідне – через цікаве.

2) Ігри-доручення. Ігрове завдання та ігрові дії в них ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити: «Збери у кошику усі іграшки червоного кольору», «Дістань із мішечка предмети круглої форми» та інші;

3) Ігри-припущення. Їх ігрове завдання виражене в назвах: «Що було б ...?», «Щоб я зробив, як би ...?» та інші. Вони спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки активної роботи уяви;

4) Ігри-загадки. Розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують уміння розмірковувати, робити висновки;

5) Ігри-бесіди. Основою їх є спілкування вихователя з дітьми, дітей між собою, яке постає як ігрове навчання та ігрова діяльність. Цінність таких ігор полягає в активізації емоційно-розумових процесі (єдності слова, дії, думки, уяви дітей), у вихованні вміння слухати і чути питання вихователя, питання і відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження [31].

Ігри мають чіткі правила, які логопед на початку заняття повідомляє дітям і яких вони дотримуються в ході гри. Дотримання правил вимагає від дитини вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими, переборювати негативні емоції у зв'язку з невдачами тощо. У дидактичній грі правила є критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки.

Основою, сюжетною канвою дидактичної гри є ігрові дії, завдяки яким діти реалізують свої ігрові задуми. Без підпорядкованих певним правилам дій неможлива гра.

Ігрові дії малюків полягають у перестановці, збиранні предметів, їх порівнянні, доборі за кольором, розміром, імітуванні рухів, голосів тощо. Ігрові дії дітей середнього і старшого дошкільного віку виражають значно складніші стосунки між ними.

Результатам дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вияв кмітливості є результатом гри і сприймається дитиною як досягнення. Виявляється він і в задоволенні учасників гри від участі в ній. Для логопеда результатом гри є рівень засвоєння дітьми, знань їхній успіх у розумовій діяльності, налагоджені гармонійних взаємин.

Отже, використання системи різноманітних ігрових прийомів та ігор в якості варіанту мовленнєвих вправ не тільки дозволяє більш успішно вирішувати завдання корекційної роботи, а й сприяє загальному розумовому розвитку дітей.

Література

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2008. 187 с.
2. Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Корекційна педагогіка. Вісник. Української асоціації корекційних педагогів. 2015. № 1. С. 15–21.
3. Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич : Посвіт, 2014. 76 с.
4. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
5. Рібцун Ю. В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ. Дефектологія. 2018. № 1. С. 11–13.

6. Сайко Х. Я., Шаблінська Ю. В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Молодий вчений. № 3 (43). березень. 2017. С. 466–470.
7. Сокоренко О. В., Зелінська-Любченко К. О. Ігрові прийоми в логопедичній роботі з молодшими школярами. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15 лютого 2019 року, м. Суми). 2019. С. 121–124.
8. Фурман Н. В. Використання ігрових прийомів у подоланні тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку : методичний посібник для вчителів-логопедів. Кам'янець-Подільський, 2017. 94 с.

Сіра С.Д

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Партола В.В

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у
дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

АЛАЛІЯ В КОНТЕКСТІ СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Одним із найскладніших мовленнєвих порушень, при якому дитина практично позбавлена мовних засобів спілкування, є алалія. Наразі, згідно статистики в США, діти лише з моторною алалією становлять 8-10% з усіх дітей. В Україні також відзначають зростання кількості дітей з моторною алалією, але точної статистики поки що немає.

Алалія (від грецьк. а – немає, lalio – говорити) – відсутність або грубий недорозвиток мовлення, що виникає в результаті органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку та супроводжується труднощами у використанні (моторна форма) чи розумінні (сенсорна форма) мовленнєвих висловлювань [7].

Алалія є системним недорозвиненням мовлення, при якому порушуються всі компоненти мовлення: фонетико-фонематична сторона, лексико-граматична будова [3].

Алалія має код 070 згідно з міжнародною статистичною класифікацією хвороб МКХ-10 [6].

Проблемами вивчення алалії у різних теоретичних аспектах займалися і займаються вітчизняні та закордонні вчені. Матеріали представлені трьома групами робіт: педагогічні дослідження: Савінова Н. В, Тищенко В.В, Сорочан Ю. Б, Січкачук Н.Д, Ю.В.Рібцун, Зелінська-Любченко К. О, Р. Белова-Давид, Манько Н.Л, О. Боряк, К. Зелінська-Любченко, В. Ковшиков, Ю. Коломієць, Р. Левіна, О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Н. Січкачук, В. Тищенко; психологічні дослідження: Тубичко Ю.О, Парфьонова Г.І, Е. Дж. Айрес, О. Лурія, Ю. Тубичко; медичні дослідження: О. Березан, М. Бобилова, А. Заболотна, Л. Макаріна-Кібак, О. Холін, О. Мічуріна.

Нажаль, одне з найбільш складних мовленнєвих порушень - алалія не є достатньо вивченим. У різних країнах використовують різну термінологію для

позначення алалії, через що може ускладнюватися процес пошуку та обміну інформацією.

Пропонуємо порівняти термінологію:

- в Америці та англomовних країнах часто називається "специфічний мовний розлад" (Specific Language Impairment (SLI))
- з 2017 року англomовні країни переходять на іншу назву цього порушення. Development language disorder (DLD) – розлад мовного розвитку.
- Франція та іспаномовні країни називають моторну алалію - Дисфазією.

За відсутності логопедичної корекції алалія має патологічний перебіг. При тому, що дитина з моторною алалією в 2-3 роки має високий інтелект і не має психологічних проблем, то до 4-5 років дітям ставлять діагнози ЗПР, РВ, СДВГ. Вони мають такі психологічні проблеми, як: сором'язливість, замкнутість чи агресивність.

Алалію також часто плутають із ЗНМ через пізній початок мовлення в обох мовленнєвих порушеннях. Моторну алалію також плутають із сенсорною алалією, порушеннями слуху, дитячим аутизмом, інтелектуальною недостатністю, анартрією, дизартрією, апраксією, афазією.

У деяких країнах алалію відносять до розладу аутистичного спектру (РАС), хоча в розвинених країнах Європи та Америки алалію відокремлюють від РАС. Це пов'язано з труднощами діагностування даного порушення та утрудненні при диференціювання його від інших порушень, оскільки близько половини дітей із алалією мають супутні неврологічні порушення, порушення моторних функцій, загальмованість або гіперактивність.

Література

1. Березан О. І. Неврологічні основи логопедії: навч. посіб. для студентів спеціальності «Корекційна освіта». Полтава : Друкарня Ткалич А.М., 2008. 92 с.
2. Дегтяренко Т. Нейрологопедичний підхід у діагностиці та корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 1. С. 38-47.
3. Зелінська-Любченко К.О. Історичний аспект вивчення проблеми локалізації уражень мовленнєвої системи при моторній алалії. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка. УДК 376:81+373.2* С.1.
4. Зелінська-Любченко К. О. Теоретичні засади вивчення проблеми моторної алалії: історичний аспект // Науково-методичний журнал «Логопедія». № 9. 2016. С. 31 - 36.
5. Зелінська-Любченко К. О. Діагностика моторної алалії: зарубіжний досвід // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 10. С. 116-124.
6. Постанова кабінету міністрів України від 27 грудня 2018 р. №1161 Київ Про затвердження переліку тяжких захворювань, розладів, травм, станів, що дають право на одержання державної допомоги на дитину, якій не встановлено інвалідність, надання такій дитині соціальних послуг.
7. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих порушень [Електронний ресурс] / Юлія Рібцун // Народна освіта. – 2012. – Вип. № 3 С.1
8. Рібцун Ю.В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих порушень // Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ. Харків, 2013. С. 139-146.

9. Тищенко В.В. Моторна алалія в контексті психолого-педагогічних досліджень // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, 2010. Вип.15. С. 181-186.
10. Харахордіна К. Н. Диференційований підхід у роботі з активізації мовлення дітей, що не говорять // Молодий учений. 2020. № 25 (315). С. 428-430.
11. Штіль С. Нетрадиційні види роботи з дітьми-алаліками дошкільного віку // Дефектолог. 2012. № 2. С. 28-33.

Соловйова І. С.

здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Дослідження останніх років свідчать про зростання кількості дошкільників з мовленнєвими розладами, які в початковій школі стикаються з труднощами у засвоєнні писемного мовлення (письма та читання), відповідно потребують своєчасної діагностичної та корекційної роботи з виявлення та усунення факторів, що негативно впливають на процес засвоєння писемного мовлення.

Проблема сутності порушень писемного мовлення, їх профілактики та корекція й сьогодні залишається недостатньо розкритою, попри комплексне вивчення її в різних аспектах: клінічному (Л. Бадалян, К. Єфремов, М. Заваденко, Д. Ісаєв, В. Ковальов, О. Корнєв, С. Ляпідевський, С. Мнухін, Г. Сухарева, Р. Ткачов, Л. Чутко), педагогічному (Н. Голуб, О. Гопіченко, Г. Каше, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Логінова, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, І. Садовникова, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.), психофізіологічному (М. Безруких, О. Крещенко, Л. Соколова, О. Токарева), нейрофізіологічному (Р. Мачинська, І. Лукашевич, М. Фішман), психогенетичному (N. Bakwin, B. Boets, H. Op de Beeck, J. Gillger, S. Decher, J. DeFries, D. Fulker, M. LaBuda, M. Vandermosten, S. Scott, C. Gillebert, D. Mantini, P. Ghesquière, H. Bakwin, M. Burns, H. Gordon, J. Gabrielli, M. Roundinesco), психолого-педагогічному (В. Бугіотопулу, О. Величенкова, А. Вільшанська, Н. Разживіна, А. Тараканова), психолінгвістичному (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Е. Соботович, В. Тарасун), нейропсихологічному (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Лурія, Л. Цветкова). При цьому, стосовно численних питань, пов'язаних з порушеннями писемного мовлення та їх профілактикою висловлюються неоднозначні, часом суперечливі погляди.

Більшість дослідників підкреслюють зв'язок між порушеннями писемного мовлення та недоліками усного мовлення й слуху. Адже усне мовлення, читання й письмо як різні сторони єдиного мовленнєвого процесу внутрішньо тісно пов'язані, тому різні порушення усного мовлення або його недорозвинення відображаються на процесах читання і письма.

Мовлення – одне з найважливіших функцій людини. Будь-яке порушення мовлення у дитини позначається на її активності і поведінці, формуванні її особистості. Розуміння механізмів засвоєння процесу писемного мовлення дає можливість правильно спрямувати напрямки профілактичної роботи з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Так, процес читання забезпечується узгодженою роботою трьох аналізаторів: мовно-рухового (артикулема), мовно-слухового (фонема) та зорового (графема), а процес письма забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового і моторного (кінема).

Вчені розглядають письмо як складний психофізіологічний процес, що ще недостатньо вивчений і до складу якого входять механізми артикуляції, слухового аналізу, зорової пам'яті, зорового контролю, зорово-моторної координації і моторного контролю, перцептивної регуляції і комплексу лінгвістичних умінь (здатність диференціювати звуки, звуко-буквений аналіз тощо).

Для оволодіння письмом дитина повинна засвоїти графічні зображення букв, вміти співвідносити їх з відповідними акустичними та руховими (артикуляційними) характеристиками. Вона повинна володіти навичками звукового і кінестетичного аналізів, розвинутими процесами зорово-просторового сприйняття, психофізіологічною основою яких є повноцінний розвиток аналізаторів і встановлення координованих зв'язків між ними.

Передумовами успішного оволодіння писемним мовленням є:

1. сформованість (або збереження) усного мовлення, довільне володіння ним, здатність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності

2. формування (або збереження) різних видів сприйняття, відчуттів, знань і їх взаємодії, а також просторового сприйняття і уявлень, а саме: візуально-просторового і слухо-просторового гнозису, сомато-просторових відчуттів, знання і відчуття схеми тіла, орієнтування у напрямках та сторонах

3. сформованість рухової сфери – тонкої моторики, предметних дій, тобто різних видів праксису руки, рухливості, переключення, стійкості та ін.

4. формування у дітей абстрактних способів діяльності, що можливе при поступовому переведенні їх від дій із конкретними предметами до дій з абстракціями [2].

Навчання писемному мовленню є надзвичайно складним за своїм психофізіологічним механізмом та рівнем організації. Це багаторівневий процес, який передбачає опанування певними навичками, перш ніж стане можливим оволодіти наступними навичками. Наприклад, потрібно навчитися рахувати, перш ніж стане можливим навчитися складати та віднімати. Так само існують навички, якими дитина повинна опанувати, перш ніж вона стане добре читати та писати.

Мовленнєвий розвиток дітей із ЗНМ не може задовольнити зазначеним вимогам. Обмежений словниковий запас, недостатня сформованість семантичної сторони мовлення, відсутність чітких звукових уявлень про слово ускладнюють у подальшому знаходження споріднених слів, необхідних для

перевірки сумнівного голосного. Якщо діти не знають звукового складу слова, у них не виникає уявлення про його значущі частини. У разі діти будуть відчувати труднощі у групуванні слів за ознакою загального кореня. Спільнокореневих слів у пасивному та активному мовленні дітей дуже мало.

Особливе значення в період навчання грамоти має правильна вимова звуків і слів, оскільки писемне мовлення формується на основі усного. Діти, у яких зберігається порушення звуковимови потрапляють у групу ризику як схильні до порушення процесів читання (дислексії) та письма (дисграфії), адже під час читання та письма вони припускаються тих самих помилок, що і в усному мовленні (наприклад, пійода – природа, одим – один тощо). Звукові образи, що засвоїла дитина у своїй свідомості, є неповноцінними і не можуть стати підґрунтям для формування писемного мовлення. Якщо у дитини з порушенням мовлення до навчання в школі залишаються труднощі у вимові звуків і фонаційному оформленні їх, це безперечно спровокує специфічні порушення письма.

Недоліки писемного мовлення можна охарактеризувати як наслідок недорозвинення фонематичних процесів. У дітей з недорозвиненням мовлення такі порушення представлені як наслідки, пов'язані, насамперед, з недостатністю фонематичних та морфологічних узагальнень, у сучасному розумінні – з фонологічним дефіцитом.

При загальному недорозвиненні мовлення (ЗНМ) набуття навичок розрізнення мовленнєвих звуків виявляється для дитини важкодоступним. Практичного оволодіння звуковим складом слова не настає; виникають часті труднощі у визначенні кількості та порядку звуків у слові; недостатньо чітко відрізняються подібні звуки. Якщо дитина не знає, який звук входить до складу слова, то в процесі письма їй важко буде знайти потрібну літеру (т або д, б або п, р або л), що в подальшому призведе до численних заміन букв. Відсутність можливості злити звуки у склади, склади – у слова під час читання, заміни та змішування схожих за звучанням чи за написанням букв (наприклад, малі букви «о» – «а», «б» – «д», «м» – «н» та ін.), пропуски чи до-давання літер на письмі (наприклад, смена – семена, ко-фита – кофта) призводить до стійкої неуспішності.

У дітей з порушеннями мовлення є всі передумови для оволодіння мовленнєвими операціями, але первинне недорозвинення їхнього мовлення зумовлює особливості мислення, затримку розвитку наочно-образного мислення. Такі діти не можуть самостійно оволодіти аналізом, синтезом, порівнянням, їм властиве ригідне мислення. Відзначається несформованість словотвірних умінь і навичок у дітей цієї категорії, граматичних процесів як операцій з мовними одиницями.

Отже, успішне оволодіння навичками письма та читання в молодшій школі залежить від певних передумов, якими дитина оволодіває в дошкільному віці. Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку потребують спеціальної логокорекційної допомоги для оволодіння цими передумовами, а саме: розвитку фонетико-фонематичної системи; збагачення словника; удосконалення граматичної будови мовлення; розвиток комунікативних

навичок.

Література

1. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Київ: Слово, 2010. 286 с.
2. Махоня В. Теоретичні основи формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Сучасний погляд на дисграфію. Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. №1. С.186-189.
3. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Н. В. Чередніченко // Логопедія : Науково-методичний журнал. — 2012. — № 2. — С. 94—102.
4. Шеремет М. Логопедія / М. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.

Сорока О.В

магістрант спеціальності 016

«Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка»

Науковий керівник: Науменко Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Сучасні зміни в системі загальної середньої освіти певним чином вплинули на зміст корекційно-розвиткового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Це також відображається в прагненні вітчизняних та зарубіжних фахівців та дослідників до розробки інноваційних корекційно-розвиткових технологій з використанням нових методів навчання та виховання. Перед сучасним світом стоїть важливе завдання сприяти становленню дитини з особливими освітніми потребами як неповторної індивідуальності, розкриття її творчого потенціалу та прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Реформи України знаходяться на шляху євроінтеграції та спрямовані на створення умов для реалізації інтелектуального та духовного потенціалу дитини з особливо освітніми проблемами, яка потребує допомоги суспільства.

Проблема навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку є досить актуальною, оскільки статистика вказує на зростання кількості таких дітей.

Серед широкого кола досліджень, що присвячені навчанню і розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, на особливу увагу заслуговують такі, що стосуються питань щодо формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки навколишнє середовище є підґрунтям для організації різних видів діяльності дитини, що спонукають її до аналізу, вивченню предмету чи явища, сприяють активному засвоєнню та використанню набутих знань. Саме уявлення про навколишній світ виступають у якості підґрунтя для вирішення першочергових практичних і пізнавальних завдань, що передбачають оперування реальними

об'єктами природи. Водночас формування елементарних уявлень про навколишній світ, комунікації та трудової діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є необхідною умовою для їхнього максимально успішного включення у життя соціуму відповідно до їх потенційних можливостей та підвищення ступеня незалежності повсякденного функціонування [4].

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Відомо, що інтелектуальні порушення являють собою системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний – як затримка психічного розвитку (ЗПР) та незворотний характер. Інтелектуальні порушення є лише особливим розвитком дитини, який не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Вона навчатиметься, проте дуже повільно, а певні знання та навички може не опанувати.

Аналіз наукової психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури показав значний інтерес науковців до проблеми організації освітнього процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Вченими-дослідниками, серед яких: Г. Блеч, Л. Вавіна, А. Ватажина, О. Віннікова, І. Гладченко, Ю. Галецька, М. Кузьмицька, О. Маллер, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Мякушко, М. Рейдибойм, В. Синьов, М. Супрун, С. Трикоз, К. Турчинська, О. Хохліна, Г. Цикото, О. Чеботарьова, Z. Petronik, L. Mariga, R. MrConkey, Н. Мyezwa та ін., обґрунтовано та висвітлено основні напрями корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями [4].

Проблемі формування у дітей уявлень про навколишній світ присвячено ряд досліджень (Т. Байбара, О. Біда, Ф. Кисельов, В. Пакулова та ін.). Специфіку ознайомлення з природою дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого віку розкрито у працях А. Катаєвої, Є. Ковальнової, Н. Морозової, Н. Павлової, Н. Соколової. На сучасному етапі організації досліджень науковцями Г. Блеч, А. Косимовою, Н. Малюховою, А. Міненко, О. Мякушко, Н. Рахуба, С. Трикоз та ін. розглядається проблема формування уявлень про навколишній світ у дітей з інтелектуальними порушеннями у контексті різних аспектів [2]. Дослідники наголошують на тому, що існує кореляція між кількістю зазначених уявлень і ступенем успішності опанування подальших знань, умінь і навичок.

Порушення інтелектуального розвитку характеризується стійким зниженням пізнавальної діяльності, що виникає на основі органічного ураження ЦНС. Воно негативно позначається на пізнавальних (мислення, пам'ять, увага, уява, мовлення, сприйняття) та емоційно-мотиваційних психічних процесах (емоції, почуття, мотивація, воля), а це, в свою чергу, впливає на формування навичок навчальної діяльності та дитячої поведінки.

З цього моменту витікає питання «Які методи існують для стимуляції пізнавальної діяльності?». Для активізації цих процесів доречно використовувати метод «казкотерапія». Ефективність його використання в корекційному навчанні підкріплюється широким спектром наукових праць Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, В. Мурашевського, А. Міллера, О. Рау. Вивченням казки та її лікувальним впливом на дітей займалися Т. Вохмяніна, М. Осоріна,

Н. Пезешкіан, О. Петрова, Д. Соколов. Вченим вдалося довести, що казкотерапія має позитивний вплив на дітей молодшого шкільного віку із порушенням інтелекту, які мають труднощі в сприйманні відчуттів та комунікативних процесів [3].

Казкотерапія слугує як засіб передачі досвіду, розвитку особистості, як інструмент формування «життєвих ситуацій». За допомогою казок розвивається пам'ять, уявлення, мислення, творчі здібності, викликають емоційну реакцію.

Казка може використовуватися для того, щоб запропонувати дитині конкретні шляхи вирішення проблеми, а також можливість для дорослого і дитини знайти спільну мову. Завдяки казковим сюжетам дитина вперше опановує фундаментальні життєві принципи та через дії героїв може порівняти добре і погане, самостійно вирішуючи, хто з них позитивний, а хто – негативний. І хоча усвідомлення цього приходить не відразу, та саме завдяки казці в дошкільні роки робляться перші кроки в цьому напрямку.

Казкотерапія являє собою систему передачі життєвого досвіду, розвитку соціальної чутливості, інтуїції та творчих здібностей, набуття певних знань. Казкотерапія – це терапія середовищем, особливою казковою атмосферою, в якій можуть виявитися потенційні риси особистості, щось нереалізоване; може матеріалізуватися мрія; а головне – виникає відчуття захищеності та смак таємниці; казкотерапія також сприяє формуванню зв'язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті, перенесенню казкових смислів у реальність [1, с. 30-31].

У казці можна знайти повний перелік людських проблем і образні способи їхнього розв'язання. Слухаючи казки в дитинстві, людина поповнює у підсвідомості банк життєвих ситуацій, набуває знань. Казка поєднує дорослого й дитину. Вона не видає свої положення за щось серйозніше, ніж символи, метафори чи аналогії. Казка розвиває уяву дитини, а дорослого повертає у дитинство.

Застосовувати казкотерапію в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями необхідно в залежності від мети та очікуваних результатів, зокрема як метод прищеплення загальноприйнятих моральних норм і правил поведінки в соціумі; як інструмент розвитку особистості дитини та її здібностей, творчого мислення та уяви розкриває внутрішній світ дитини; дає змогу дитині подолати власні страхи, надмірну тривожність, попрацювати над виправленням негативних рис характеру [3, с. 12].

Таким чином, використання казкотерапії в процесі роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями дозволяє активувати розвиток їхніх творчих здібностей та удосконалити взаємодію з довкіллям. В корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями казка є доступною формою виховання, за допомогою якої діти вчаться адекватно реагувати на будь-які життєві ситуації, відрізняти позитивне від негативного, долати страхи, невпевненість, підштовхує до розвитку фантазії, а з нею – нестандартні рішення та розуміння того, що всього можливо досягнути.

Література

1. Гетманська М. Казка чи казкотерапія? Виховання чи лікування? / М. Гетманська // Психолог довкілля. – 2012. – №9. – С.29-32.
2. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С. В. Трикоз, Г. О. Блеч. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 40 с. — (Інклюзивне навчання).
3. Дубинська О. Казкотерапія як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників / О. Дубинська // Психолог довкілля. – 2014. – №10. – С. 12-13.
4. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу / Г. А. Крупник // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 2 (46). – С. 251-257.

Спаських І. Є.

здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Ткаченко Л. П.

доктор педагогічних наук, професор

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мовлення дитини виникає під впливом спілкування з дорослими і залежить від активності мовленнєвої практики, природного мовного оточення, від навчання й виховання, які наявні з початку життя дитини. Однак і фахівці, і батьки усе частіше стикаються з різними стадіями загального недорозвинення мовлення (ЗНМ). Варто зауважити, що при ЗНМ порушується один або частково всі етапи становлення мовлення дитини.

Дослідники визначають різні етапи у становленні мовлення дітей, і порізно їм називають, вказуючи на різні вікові межі кожного. Наприклад, Т. Дуткевич виділяє чотири етапи в розвитку мовлення дітей:

- перший етап підготовчий (від народження дитини до року). У цей період важливим є умови, у яких відбувається формування мовлення дитини (правильна вимова близького оточення, відтворення дорослими правильних граматичних форм і синтаксичних конструктів та ін.).
- другий етап переддошкільний (від одного року до трьох років). Настає етап виникнення активного мовлення. На цьому етапі у дітей накопичується активний словник. У цей період більше розуміється мовлення дорослих, ніж вимовні можливості дітей.
- третій етап дошкільний (від трьох років до семи років). У цьому періоді продовжує збільшуватися словниковий запас, поетапно розвивається контекстне (узагальнене, абстрактне, позбавлене наочної опори) мовлення. До семи років завершується формування безпомилкової звуковимови, і дитина розмовляє вільно й осмислено.
- четвертий етап шкільний (від семи до сімнадцяти років). Головна роль відводиться іншому виду мовлення – письмовому [1, с. 23–26].

Відзначено, що мова дитини розвивається в період всього дошкільного дитинства, виявляється основним засобом для комунікативної діяльності. Тому

необхідно розглянути форми спілкування дошкільника з однолітками і дорослими.

Таким чином, з'явившись на початку третього року життя, комунікативна діяльність дитини в подальшому періоді змінюється. У своїх дослідженнях вчені доводять, що протягом перших семи років життя дитини її комунікативні контакти з дорослими і однолітками якісно змінюються, ці якісні шаблі називають формами спілкування. Під формою спілкування розуміють перетворення змістовної сторони комунікативної діяльності дошкільнят, викликані розвитком життєдіяльності дитини. У дошкільному віці світ дитини нероздільно пов'язаний з іншими дітьми. І чим старша дитина, тим важливіше стають контакти з однолітками, якщо в кінці раннього віку потреба в спілкуванні з однолітками тільки зароджується, то у дошкільника вона виявляється головною. У чотири-п'ять років дитина, вибирає суспільство однолітків. Спілкування дошкільнят з однолітками має свої особливості, наприклад: комунікативні дії різноманітні, власне в процесі спілкування виникають такі форми поведінки, як удавання, образа, кокетство; спілкування емоційно насичене; контакти дітей нестандартні і нерегламентовані; у процесі спілкування переважають ініціативні дії над діями у відповідь [4, с. 19–25].

Протягом дошкільного віку спілкування дітей один з одним значно змінюється за всіма показниками: зазнають змін потреби, мотиви, засоби спілкування. У період від двох до семи років спостерігаються дві зміни: перша з'являється в чотири роки, а друга близько шести років. Перша зміна виражається в підвищенні значущості інших дітей в житті дитини. Друга зміна викликана появою виборчих прихильностей, тобто дружби і виникнення стійких і глибоких відносин між дітьми. Ці зміни можна розглянути як часові межі трьох етапів у формуванні спілкування дітей. Ці періоди називаються форми спілкування дошкільнят з однолітками.

У період дошкільного дитинства в спілкуванні дітей з однолітками хронологічно змінюються три якісні види, які називаються формами спілкування: емоційно-практична, ситуативно-ділова і позаситуційно-ділова [3, с. 30–46]. Перша форма емоційно-практичне спілкування з однолітками (від двох до чотирьох років). Необхідність у спілкування з однолітками зароджується ще в ранньому віці. Потреба в спілкуванні з іншими дітьми формується у дитини прижиттєво. Важливе місце займає взаємодія з наслідування. У такій взаємодії дитина відчуває себе схожою з однолітками, рівною з ними, переживає свою спільність. В однолітках діти розуміють тільки ставлення до себе, а його самого (його дії, бажання, настрої), як правило, не помічають. Інша дитина для них є дзеркалом, у якому вони бачать себе. Ця форма спілкування сприяє розгортанню ініціативи дітей, оскільки в контактах вони вільні і діють на рівних.

Друга форма – ситуативно-ділове спілкування з однолітками (від чотирьох до п'яти років). У цьому віці розгортається рольова гра. Після чотирьох років одноліток в житті дітей посідає одне з перших місць. У рольовій грі спілкування розкривається на двох рівнях: перший – це рольові взаємини і другий – це реальні відносини, які існують за межами програється сюжету.

Основним спілкуванням дітей в цей період є ділове спілкування. Нарівні з потребою у співпраці формується потреба у визнанні однолітками, тобто виникає конкурентне, змагальне відчуття у дітей. В однолітках у цей період дошкільник вбачає переважно себе (його ставлення до себе) і бачить односторонньо: тільки хороше, пізніше він починає розглядати іншу дитину, але тільки її досконалість. Ситуативно-ділова форма спілкування є суттєвим різновидом комунікативної взаємодії для дошкільного дитинства. Для неї властива потреба у визнанні і співпраці. Це спілкування однолітків сприяє розвитку особистості і самосвідомості, а також розвитку допитливості, сміливості, активності [5].

Третя форма – позаситуаційно-ділове спілкування з однолітками розвивається до кінця дошкільного віку (від шести до семи років). Основним бажанням до контактів у цей період – це жага співпраці, вона розгортається в спільній ігровій діяльності. Ігри з сюжетом і ролями, змінюють ігри за правилами. Конкурентні і змагальні відносини зберігаються у процесі спілкування дітей. Позаситуативність у спілкуванні розвивається за двома лініями: перша – це збільшення позаситуаційних, мовленнєвих контактів, а друга – це образ однолітка виявляється найбільш стійким, не залежить від певних ситуацій, взаємодії. До шести років з'являється вміння дошкільника співпереживати однолітку, допомагати або ділитися з ним. До старшого дошкільного віку вже формується особистісне ставлення до іншої дитини. Це ставлення полягає в тому, що одноліток є не тільки партнером по спільній діяльності, не тільки предметом порівняння, а й цілісною особистістю. Таке особистісне ставлення виникає не у всіх дітей. В даний період діти спілкуються на пізнавальні та на особистісні теми і починають панувати в цьому віці пізнавальні мотиви. Становлення позаситуаційно-ділових контактів дітей є важливою умовою їх підготовки до школи [2].

До сучасних підходів розвитку мовлення дітей із ЗНМ можемо віднести всі, які пов'язані з художньо-образною діяльністю: співи, музикування, театралізацію, творчі роботи, спрямовані на розвиток тонкої моторики руки (ліплення, плетіння, витинання, аплікації з природних матеріалів). Заохочення дітей до таких видів діяльності розвиває і їхню мовленнєву сферу. Творча робота активізує потребу у спілкуванні, обміні думками, переповіданні пережитих емоцій.

Література

1. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури. 2012. 424 с.
2. Логачевська С. П. Мій помічник з розвитку мовлення: навчальний посібник для 2 класу. Київ : Літера ЛТД, 2019. 96 с.
3. Логопедія: [підручник] / За ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 375 с.
4. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовленнєвих недоліків: [навчальний посібник] / Антоніна Яківна Малярчук. Київ : Літера ЛТД, 2005. Ч. II. 184 с.
5. Маруненко І. М. Роль спадковості та навколишнього середовища в генезі захворювань: [науково-методич. посіб.] / І. М. Маруненко, Л. Г. Горяна, Є. О. Неведомська. Київ : Вітас, 2010. 64 с.

Старіченко Д.І.
здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Ткаченко Л.П.

доктор педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА ЗІ СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ

Мова – це засіб спілкування між людьми, обмін інформацією та життєвим досвідом, соціокультурними здобутками та важливими навичками. Передача досвіду без мови є напрочуд складним процесом, що накладає відбиток і безпосередньо на якість такої передачі.

Мовленнєві навички формуються у дитини з самого народження. Проходячи через гуління, що супроводжує комплекс пожвавлення як реакцію на знайомі обличчя, через перше слово «мамо», через особисту мову, що є етапом до на шляху формування мови прийнятної та такої, що буде зрозуміла оточуючим – дитина оволодіває рідним «словом», яке починала поглинати не тільки з молоком матері, а ще й в материнському лоні, чуючи голоси рідних.

Тематика дослідження «Логопедична робота зі стимуляції мовленнєвої активності у дітей молодшого віку» є особливо актуальною в період війни в Україні. Відомо, що стійкий тривалий стрес впливає на дитину опосередковано, через її батьків, а стрес вагітної матері здатний викликати мовленнєву затримку у дітей.

Молодший вік є сенситивним періодом розвитку, саме в цей період закладаються основні навички соціалізації, яка є неможливою без навичок мовлення.

Дослідження мовленнєвого розвитку відбувалось в міждисциплінарному розрізі, реалізуючись через роботи психологів, педагогів, логопедів. Розглянемо актуальні дослідження з цього питання.

В статті Марченко І. С. «Напрямки логопедичної роботи з дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку» - авторка описувала:

«За ступенем вираженості затриманий розвиток передбачає ділення на легку (1-2 епікризних строки – до півроку), значну (середню – 2-4 епікризних строки, тобто два півріччя), грубу (важку – 5-6 епікризних строки, тобто чотири квартали і два півріччя) затримку.

При затримці мовленнєвого розвитку найбільш ефективною є рання корекція тобто у віці до 3-х років. Завдання розвитку визначаються у відповідності до актуального стану розвитку мовлення дітей, а також їхніми потенційними можливостями, визначеними під час діагностики. Успіх же розвитку дитини багато в чому залежить від активної позиції батьків, які під керівництвом фахівців зможуть організувати правильне спілкування з дитиною.

Напрямки розвивальної роботи з дітьми раннього віку визначаються у відповідності до основних завдань. Це розвиток розуміння мовлення дітей, розвиток їх комунікативної активності, слухових відчуттів та вміння правильно

вимовляти звуки, слова, формування та збагачення словникового запасу, граматичної будови мови, зв'язного мовлення.

В процесі корекційно-розвивальної роботи необхідно утворення позитивно насиченого емоційного фону, формування навичок спілкування, закріплення отриманих умінь на протязі всього дня. Дитина із затримкою мовленнєвого розвитку повинна бути включена в спілкування не тільки під час спеціально організованих занять, але і в режимних моментах, на прогулянці, у грі. Отримані дитиною уміння повинні стати основою, на якій буде успішно будуватися подальше навчання» [1].

Рібцун Ю. В. в роботі «Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення» виявила: «Враховуючи особливості психомовленнєвого розвитку дітей четвертого року життя із ЗНМ, під час ігор-занять бажано використовувати реальні предмети та яскраві іграшки великих розмірів. Варто пам'ятати, що живий об'єкт, маніпулювання ним викликає значно більше мовленнєвих реакцій, аніж його зображення на картинці. Молодші дошкільники із ЗНМ у процесі проведення ігор-занять, режимних моментів, на практичному рівні оперуючи реальними предметами, засвоюють (закріплюють) назви іграшок, одягу, посуду, овочів та фруктів тощо. Завдяки цьому відбувається збагачення словникового запасу, уточнення уявлень дітей про знайомі предмети чи явища, про їх якості та властивості.

Іграшки – невід'ємна складова групової кімнати дошкільного навчального закладу. Це спеціальні предмети, призначені для гри, у яких в узагальненій формі представлені типові властивості предмета (істот та неістот), що забезпечують відтворення відповідних дій з ними.

У молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ іграшки виступають емоційно насиченим позитивним фактором заняття, спонукають до гри, і, що найголовніше, стимулюють мовленнєву активність дошкільників. Однак збіднений практичний досвід оперування іграшками потребує навчання молодших дошкільників із ЗНМ грі, тобто участі дорослого в ігровій діяльності, де він зможе показувати можливі дії з іграшками, коментуючи їх.

Велика активність дітей, їх постійна потреба у русі вимагають, щоб іграшка була такою, з якою можна було б активно діяти. Конструкція іграшок, матеріал, з якого вони виготовлені, мають бути безпечними та відповідати як гігієнічним, так і педагогічним умовам. Іграшки для молодшої вікової групи повинні бути виготовлені з матеріалів, які можна мити та дезінфікувати (краще гумові, пластмасові), не мати щілин, задирок, дрібних деталей (діаметром менше 30 мм).

Для дітей четвертого року життя із ЗНМ особливе значення має колір та форма, тому іграшки повинні бути насичених, контрастних кольорів або гармонійної кольорової гамою, що взаємно доповнюють один одного, посилюють художню виразність.

З метою підвищення інтересу до ігрової та навчальної діяльності, збагачення чуттєвого та практичного досвіду іграшки у групі слід періодично змінювати, але робити це не частіше, ніж раз на місяць [2].

В роботі: «Прийоми стимуляції мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку» автор Єлік, А. В. зазначав: «Спеціальні методи і прийоми для стимуляції мовленнєвої активності і мовленнєвого спілкування спрямовані на:

- формування мотиваційно-спонукального рівня мовленнєвої діяльності;
- вдосконалення здатності до наслідування діям;
- розвиток психофізіологічної основи мовленнєвої діяльності: різних видів

сприйняття, фізіологічного і мовленнєвого дихання, артикуляційних навичок;

- формування внутрішнього і зовнішнього лексикону, що забезпечує мінімальне спілкування;
- формування початкових навичок граматичного (морфологічного і синтаксичного) структурування мовленнєвого висловлювання;
- формування у дитини здатності до створення внутрішнього плану, програми висловлювання (по початку - примітивного);
- профілактику виникнення вторинних мовленнєвих порушень.

За допомогою комплексного обстеження ми дізнаємось причину порушення мовлення у дітей дошкільного віку та підбираємо прийоми, методи роботи, враховуючи індивідуальні та вікові особливості дітей. Виявляється, що у багатьох випадках у цих особах відсутня мотивація до мовлення. В них немає бажання розмовляти, їй краще кивати головою та спілкуватися жестами» [3].

Отже, спираючись на актуальні дослідження логопедів та дефектологів, важливо зазначити що для розвитку мовленнєвої активності найголовнішим є природне навколишнє середовище. Реалістичні, великі іграшки та взаємодія з ними є більш ефективною, аніж зображення на картках. Мовленнєва стимуляція повинна відбуватись не тільки під час занять, а й у повсякденному житті, в побуті, де дитина стикається з ситуацією, що потребує вираження власних думок, намірів, потреб. Дитині необхідна стимуляція мовлення, мотивація та активне залучення у повсякденну діяльність. Такі методи та прийоми є ефективними як і в мирні часи, так і під час військових дій.

Література

1. Марченко І. С. Напрямки логопедичної роботи з дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. Журнал «Логопедія» № 5. 2015. С.46-52.
2. Рібцун Ю. В. Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2010. № 4. С. 32–35.
3. Єлік, А. В. Прийоми стимуляції мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. Магістерські студії : альманах. Херсон: ХДУ, 2021. Вип. 21. С. 229-231.

Степаненко Г.В

Здобувач вищої освіти спеціальності 016.01

Спеціальна освіта, логопедія.

Науковий керівник : Туренко Н. М.

Кандидат педагогічних наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Оволодіння зв'язним мовленням - одне з головних завдань з розвитку мовлення дітей дошкільного віку у ЗДО. Це обумовлено, насамперед, надзвичайним значенням її в розвитку особистості дитини, її соціалізації. Успішне вирішення цього завдання залежить від багатьох умов (мовного середовища, соціального оточення, індивідуальних особливостей особистості, пізнавальної активності дитини тощо), які необхідно враховувати в процесі цілеспрямованого впливу під час розвитку мовлення. У дошкільному віці дитина опановує насамперед діалогічне мовлення, яке має свої особливості, і проявляються у використанні мовленнєвих засобів, допустимих під час розмови. Діалогічне мовлення є особливо яскравим проявом комунікативної функції мовлення.

Своєчасне оволодіння діалогічним мовленням важливо й для подальшого успішного навчання дитини у школі. Адекватне сприймання і відтворення мовлення казкових персонажів, уміння давати розгорнуті відповіді на запитання, самостійно викладати свої судження – всі ці та інші навчальні дії вимагають від дитини достатнього рівня розвитку діалогічного мовлення.[26]

Звернення до проблеми розвитку зв'язного мовлення в освіті обумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства потрібна особистість, яка відкрита для діалогу. Це - один з показників сформованості індивіда як особистості.[216]

Проблема розвитку діалогічного мовлення дошкільників не є новою але й не втрачає актуальності й сьогодні Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л.С.Виготський, Т.О.Піроженко та ін.); психолінгвістичному, лінгвістичному (М.П.Кочерган, Л.І.Мацько та ін.); педагогічному (Л.В.Ворошніна, В.Г.Захарченко, Є.І.Тихеева, та інк); лінгводидактичному (А.М.Богуш, О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Т.К.Донченко, та ін.).

У роботах Галицьких Є.О. зазначено, що діалог - складна форма соціальної взаємодії. Брати участь у діалозі іноді буває важче, ніж будувати монологічне висловлювання. Обмірковування своїх реплік, питань відбувається одночасно зі сприйняттям чужого мовлення. Участь у діалозі вимагає складних умінь: слухати і розуміти думку, що виражається співрозмовником; формулювати у відповідь власне судження, правильно висловлювати її мовленнєвими засобами; міняти за думками співрозмовника тему мовленнєвої взаємодії; підтримувати певний емоційний тон; стежити за правильністю мовленнєвої форми; слухати своє мовлення, щоб контролювати її нормативність і, якщо потрібно, вносити відповідні зміни.

Діалог є школою розвитку та активізації мови, оскільки «справжнє своє буття мова виявляє в діалозі», через діалог дитина засвоює синтаксис рідної мови. У діалозі формується необхідний словник, фонетика, морфологія. Діалог

служить школою розвитку та формування соціального досвіду і досвіду спілкування з причини того, що він є «різновидом людської поведінки», засобом формування особистості і саме буття.

Діалогічне мовлення є первинною формою мови дитини.

Основними завданнями розвитку діалогічного мовлення передбачається навчити дітей:

а) відповідати на запитання і звертатися до інших із запитаннями;

б) підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування;

в) виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми;

г) будувати діалог на запропоновану тему.[136,144]

Зупинимось докладніше на розвитку діалогічного мовлення у дошкільників з ЗНМ засобом ігрової діяльності. На нашу думку, на початковому етапі роботи цікавими іграми, які спонукають дитину до комунікації, можуть бути рухливі ігри, наприклад:

Хлібець (українська народна рухлива гра)

Мета. Закріплювати вміння реагувати на повідомлення й запитання.

Хід гри. Граючі парами, діти, взявшись за руки, встають один за одним (пари за парою). Гравець без пари – хлібець. Він стоїть на деякій відстані від інших гравців і викрикує:

- Печу-Печу хлібець.
- А випечеш? – Запитує остання пара. – Випечу!
- А втечеш? – Подивлюся!

Після цих слів гравці з пари, що стоять у кінці колони біжать по різних сторонам колони з наміром з'єднатися та стати поперед колони. Хлібець намагається піймати одного з них до того, як вони з'єднають руки. Якщо йому це вдасться, він разом з пійманим гравцем стає новою парою. Гравець, що залишається без пари, стає хлібцем. Гра повторюється в тому ж порядку.

Вовк (рухлива гра)

Мета. Закріпити вміння дітей висловлювати прохання та відповідати.

Хід гри. Всі граючі – вівці, вони просять вовка пустити їх у ліс погуляти:

—Дозволь нам, вовк, погуляти у твоєму лісі! Вовк відповідає:

—Гуляйте, так, тільки траву не щипайте, а то мені спати буде ні на чому.

Вівці спочатку гуляють у лісі, але незабаром забувають обіцянку, щиплють траву й співають:

- Щиплемо, щиплемо травичку, Зелену муравку, Бабусі на рукавички, Дідусю на кафтанчик.

- Поскубали травичку! Нуж-бо! Потрапите мені на вечерю!

Вовк біжить по галявині й ловить овець, пійманий стає вовком, гра відновлюється.

Кішка й мишка (рухлива гра)

Ціль. Учити дітей задавати питання й відповідати на них.

Мета. Гру ведуть двоє дітей. Один гравець – кішка, а інший – мишка. Діти стяють навкруги, усередині кола кішка й мишка ведуть діалог:

- Мишка, мишка, де була? – У коморі.

- Що там робила? – Сир їла.
- А мені залишила? – Не залишила.
- А де ложечки поклала? – Під бочку сунула.
- А куди глечик поставила? — Ішла по камінцях, напала зла собака, я упустила й розбила.

- Тоді я буду тебе ловити. – Я втечу.

Діти, що стоять у колі, беруться за руки й піднімають їх угору, кішка женеться за мишкою. Якщо вдається піймати, кішка призначає наступну пару гравців. Якщо мишка виявилася потворнішою, то розподіл ролей дістається їй.

Отже, розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку є одним з головних завдань у дошкільному віці. Зважаючи на те, що діти у першу чергу засвоюють діалогічне мовлення, саме рухливі ігри будуть корисними для дошкільників, бо відомо, що гра є основним засобом розвитку дитини дошкільника.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: наук. кер. А.М. Богущ. - К.: 2012. - 26 с.
2. Богущ А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / Богущ А. –Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
3. Гінжелюк О. В. Розвиток діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ засобами дидактичних ігор і вправ.
4. Рібцун Ю. В. Шляхи формування зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 3. – К.: Актуальна освіта, 2006. – С.136–144.

Столбова Н.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Міщенко О.А.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Здоров'я дітей традиційно є прерогативою державної політики багатьох цивілізованих країн. В останні роки є посилений погляд науковців до дітей з особливими освітніми потребами, окрему ланку займають діти з мовленнєвими порушеннями (А. Богущ, О. Боряк, В. Бондар, Н. Голуб, С. Конопляста, В. Синьов, М. Шеремет).

Аналіз педагогічної, психологічної літератури та статистичних даних свідчить, що зайкання є складним мовленнєвим порушенням, яке займає третє місце серед мовленнєвих порушень. До негативних чинників, що провокують зайкання, відносять: неправильне виховання у сім'ї, стреси, конфліктні ситуації, фізичні покарання [3, 2]. Корекційна робота по подоланню цього порушення дуже складна та тривала. З часом воно може переходити у складну форму, що буде заважати правильності мовлення. Отже, актуально та важливо якомога

раніше звернутися за допомогою до фахівців з метою подальшої успішної соціалізації дитини. Складність досліджуваного порушення обумовлюється існуванням значної кількості методів та прийомів корекційного впливу, щодо проявів заїкуватості, проте, джерела вказують на їхнє комплексне застосування, що й обумовлює відсутність єдиного шляху з подолання заїкання. Науковці та практики зі спеціальної освіти продовжують пошук ефективних засобів корекції заїкання, крім того, варто враховувати емоційно травмуючий вплив подій останнього року в Україні, які негативним чином відображаються на статистиці проявів заїкання у дітей, що й актуалізує досліджувану проблему.

Різні аспекти проблематики заїкання в своїх працях досліджували ряд вітчизняних науковців, серед яких: І. Дьоміна, Л. Бегас, С. Конопляста, В. Кондратенко, Т. Морозова, Ю. Рібцун, І. Сікорський, М. Шеремет та інші. Серед закордонних вчених, проблема заїкання поставала колом наукових інтересів: К. Becker, С. Boliek, Н. Gutschmann, В. Jacob, А. Liebmann та інших.

Профілактичний та оздоровчий вплив дихальної гімнастики досліджували: (К. Бутейко, С. Мариненко, А. Кравченко)

Дієвість дихальної гімнастики щодо корекції мовленнєвих порушень відмічали: (Л. Гуцал, О. Літовченко, Н. Новікова).

Нечисленні дослідження з питання використання дихальної гімнастики як засобу корекції заїкання у дітей дошкільного віку зумовлюють науковий інтерес до досліджуваної теми.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми використання дихальної гімнастики як засобу корекції заїкання у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання тез: 1) Здійснити аналіз та класифікувати за напрямками науково-педагогічні джерела з досліджуваної проблеми. 2) Надати дефінітивну характеристику ключових понять дослідження. 3) Оприлюднити розроблений науковий апарат з індивідуального дослідження магістра.

Завдання 1. Аналіз науково-педагогічних, логопедичних джерел дозволяє під різними кутами розглянути проблему корекції заїкання:

а) *Історично* багато напрацювань з проблеми заїкання з'явилося наприкінці ХІХ ст., які можна вважати науковим підґрунтям для корекції заїкання, на якому базуються сучасні науковці при розробці новітніх методик. Науковці з кінця ХІХ століття формують такий погляд, що заїкання є складним психофізичним розладом [4, 256]. Загально відомо, з середини ХХ ст. проблема заїкання обговорювалась та вивчалась потужніше, проводились численні симпозиуми та конференції міжнародного рівня, виходять численні посібники, методичні розробки, публікації та ін. Згідно обробленої літератури, виділяється така думка, що заїкання вважають «порушенням мовлення з переважним ураженням його комунікативної функції» [7, 312].

б) При обробці *сучасної літератури* виявлено, що існує багато рекомендацій та методик з корекції заїкання, але більшість є малоефективними. На це впливає недосконале вивчення природи заїкання та складність структурних проявів. Аналіз джерел показав, що в останні роки проблемою заїкання займалися: Л. Гуцал «Корекція заїкання у молодших школярів», А.

Кравченко «Корекція заїкання у дітей молодшого та середнього шкільного віку засобами комплексної фізичної реабілітації » та інші. З огляду на тематику нашого дослідження, слід зауважити, що серед новітніх методик, цікавим постає вивчення використання дихальних вправ в закладах дошкільної освіти, які сприяють досягненню максимально позитивних успіхів в корекції заїкання у дітей. Базовою для нашого дослідження постає робота О. Літовченко «Заїкання у дітей : профілактика і корекція», у якій науковець обґрунтовує перебіг та надає характеристику важливих для реалізації дихальної гімнастики процесів. Є багато пропозицій у літературі з використання дихальних вправ, але при такій різноманітності: журнальні статті, книги, посібники, дуже важко відшукати методичні розробки де є рекомендації до занять з дітьми. Не вистачає матеріалу де були б чіткі поради як побудувати заняття, які дихальні вправи застосовувати, як зробити так, щоб заняття було цікавим та проходило із максимальною користю. [5, 125]

Завдання 2. Дефінітивна характеристика ключових та дотичних понять дослідження: За визначенням дефектологічного словнику за ред. В. Бондаря ключове поняття «**заїкання**» розглядається як мовленнєве порушення яке є складним та при якому страждає: темп, ритм мовлення, а також спостерігається судомний прояв артикуляційного апарату [1, 162-164; 2, 264]. Дотичне до ключового поняття «**артикуляційний (мовленнєвий) апарат**» розглядається як сукупність органів дихання, пасивних та активних органів мовлення, які беруть участь в артикуляції [8, 14]. Суттєвим для нашого дослідження виступає розуміння поняття «**артикуляція**», як функціонування органів людського організму, котрі займають спеціальне положення для вимови певного звуку [8, 14]. Базуючись на визначенні С. Коноплястої, розглядаємо «**мовленнєве дихання**» як процес мовлення, під час якого людина вдихає та видихає повітря, враховуючи, що дихання є основою голосоутворення, формує мовленнєві звуки та мелодії [2, 134-135]. Варто зазначити, що для правильного дихання характерно: ритмічність, рівномірність, непомітність. В свою чергу «**ритм дихання**» дослідниця О. Літовченко називає «єдиним з усіх тілесних ритмів, який залежить від спонтанної, свідомої і активної регуляції з боку людини» [6, 120]. Важливим для нашого дослідження є розуміння поняття «**правильність мовлення**», що тлумачимо як мовлення яке відповідає літературним нормам, таке мовлення складає основу культури мовлення, що є ознакою зразкового мовлення [8, 101]. Перспектива проведення корекційної роботи зумовлює необхідність розуміння поняття «**корекція**» (лат. correctio — виправлення) це повернення до норми, шляхом застосування спеціальних методик (педагогічних, психологічних) з метою усунення відхилень в поведінці та розвитку [9, 60]. Дотичні до ключових понять «**ритм мовлення**» - звуки, слова та паузи чергуються рівномірно, збережена їх послідовність; «**темп мовлення**» – кількість слів або звуків, які людина може вимовити за певний проміжок часу: слів за хвилину, звуків за секунду. Тобто темп мовлення це є швидкість мовлення [8, 109; 126]. Виходячи з особливостей дихальної гімнастики, як засобу, вбачаємо необхідність студіювання понять «**самоконтроль**» – коли людина вміє контролювати свої думки, емоції, поведінку; та «**тренування**

дихання» – дихальна гімнастика або дихальні вправи, які покращують глибину дихання та силу видиху [8, 113; 129].

Завдання 3. Оприлюднити розроблений науковий апарат з індивідуального дослідження магістра «Дихальна гімнастика як засіб корекції заїкання у дітей старшого дошкільного віку».

Мета магістерського дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити корекційний вплив дихальної гімнастики на формування плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку з проявами заїкання.

Об'єкт: мовлення дітей старшого дошкільного віку з проявами заїкуватості.

Предмет дослідження: психологічно-педагогічні умови для корекційного впливу на формування плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку з проявами заїкання засобами дихальної гімнастики.

Таким чином, розробка тез доповіді дозволила теоретично обґрунтувати проблему використання дихальної гімнастики як засобу корекції заїкання у дітей старшого дошкільного віку. Здійснено аналіз та спроба класифікувати за напрямками науково-педагогічні джерела з теми індивідуального дослідження магістра: «Дихальна гімнастика як засіб корекції заїкання у дітей старшого дошкільного віку». Надано дефінітивну характеристику ключових понять дослідження: «мовленнєве дихання», «корекція», «заїкання» та ряду дотичних до ключових понять. Оприлюднено розроблений науковий апарат з індивідуального дослідження магістра «Дихальна гімнастика як засіб корекції заїкання у дітей старшого дошкільного віку».

Дані тези доповіді не вичерпують всіх аспектів зазначеної проблеми, серед перспектив подальших наукових розробок вбачаємо: обґрунтування доцільності використання дихальної гімнастики як потенційного засобу корекційного впливу та вивчення досвіду використання дихальної гімнастики для корекції заїкання у розробках іноземних спеціалістів.

Література

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. К.: «МП Леся», 2011. 528с.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч.посіб./С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред.. М. К. Шеремет. 2-ге вид.,стер. К.:Знання, 2012. 293с.
3. Корекція заїкання у молодших школярів: навчально-методичний посібник / Людмила Гуцал ; Світлана Миронова. К.: Шк. світ, 2010. 120 с.
4. Кравченко А. І. З історії питання клініко-фізіологічної характеристики заїкання / А. І. Кравченко. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014. № 9 (43) URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pe_dnauk_2014_9_34 (дата звернення 15.12.2022)
5. Кучеренко Г. В. Використання методик дихальної гімнастики в загальноосвітній школі / Г. В. Кучеренко Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 66. С. 125-129 URL: (дата звернення 14.12.2022)

6. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с
7. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
8. Макович Х. Я., Вербицька Л. О., Капітан Н. О. Словник термінів і понять з риторики. Львів, 2016. 140с. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/3431/1/Риторичний%20словник.pdf> (дата звернення 28.11.2022)
9. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. Вінниця: ВНТУ, 2010. 72с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Krupskyi_Yaroslav/Tlumachnyi_slovyk_z_informatsiino-pedahohichnykh_tekhnolohii.pdf (дата звернення 15.12.2022)

Стуцаренко С. О.

здобувач вищої освіти спеціальності

016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Друганова О. М.,

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ЗАЇКАННЯ ДІТЕЙ ЯК АКТУЛЬНА ЛОГОПЕДИЧНА ПРОБЛЕМА

Одним із різновидів мовленнєвих порушень є заїкання, що за визначенням, яке наведено у підручнику «Логопедія», означає «порушення темпу, ритму та плавності мовлення, обумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату» [12, 313]. Зазначимо, що за даними, наведеними в наукових джерелах, заїкаються приблизно 2,5 % дітей дошкільного віку; близько 5 % людей заїкалися коли-небудь в дитинстві; серед дорослих людей заїкаються близько 1 % людей. З них 80 % – чоловіки, і 20 % – жінки [14].

Суттєво загострилася проблема заїкання дітей в Україні з початком військових подій 24 лютого 2022 року. Так, за даними ЮНІСЕФ, «українські діти були серйозно травмовані насиллям і руйнуваннями. Вони стали свідками стількох подій, що переставали говорити. Фізичні та психологічні рани цієї війни залишаться надовго» [7, 5]. Діти різного віку зазнали психологічних травм, що призвело як до повного зникнення мовлення – мутизму, так і до заїкання. В умовах воєнного стану, як наголошує Ю. Рібцун, фактори стресу можуть призвести до непоправних втрат у психіці людини. Серед них: безпосередня загроза життю та здоров'ю людей, можлива втрата близьких, фізичні травми тощо. Особливо це стосується дітей із вразливою центральною нервовою системою, яка характерна для дітей із заїканням. Щоденні незначні стреси у зазначеній категорії дітей, як зазначає дослідниця, посилюються хронічними травмуючими стресами війни. «У дітей із заїканням, внаслідок порушеної нейропластичності, кожен новий вибух чи канонада, такі життєві

ситуації, як перехід до бомбосховища, переїзд тощо, щоразу створюють нову реальність, до якої дитина не в змозі адаптуватись» [7, 5].

Таким чином, проблема заїкання дітей є актуальною й потребує ретельного вивчення та пошуку дієвих способів її корекції.

Метою нашої роботи було дослідити умови, причини появи і механізми заїкання.

Установлено, що проблема заїкання є предметом вивчення багатьох науковців – логопедів, неврологів, нейропсихологів та інших. У підручнику «Логопедія», що вийшов під редакцією М. Шеремет, зазначається, що проблема заїкання залишається не до кінця вивченою через широкий спектр причин його виникнення, різноманітності клінічних проявів, варіантів протікання, патологічних реакцій логопата на свій дефект. Узагальнення даних, що наведені в сучасних наукових джерелах, дозволило виділити різні підходи до вивчення суті зазначеного мовленнєвого порушення [12, 306].

Так, заїкання, визначається як складний невротичний розлад, який є результатом збою в діяльності нервових процесів в корі головного мозку, порушення кірково-підкіркової взаємодії, розлади єдиної авторегуляції темпу мовних рухів (голос, дихання, артикуляція). Заїкання трактується й як складний невротичний розлад, що є результатом зафіксованого рефлексу формування мови і виник в результаті труднощів у формуванні мови різного генезу. У деяких дослідженнях, під заїканням розуміють складний, переважно функціональний розлад мови, що з'являється внаслідок загального і мовного дизонтогенезу і дисгармонійного розвитку особистості [5; 7,8].

Отже, до цього часу не існує єдиного погляду на етіологію заїкання. Водночас, усі дослідники погоджуються з тим, що на появу заїкання впливає низка чинників: вік дитини; стан центральної нервової системи; індивідуальні особливості протікання мовленнєвого онтогенезу; особливості формування функціональної асиметрії мозку; наявність психічної травми; генетичний фактор [12, 306].

При заїканні, як правило, відсутня специфічна поодинокі причина, для цього є необхідним поєднання ряду факторів. Зауважимо, що ще Лагузен у переліку причин, що зумовлюють виникнення заїкання, називав афекти, переляк, гнів, страх, травми голови, тяжкі хвороби та неправильне мовлення батьків. Відомий вітчизняний учений І. Сікорський (1880) уперше підкреслив, що заїкання характерне для дитячого віку, коли мовлення ще не сформоване. У переліку причин появи цього мовленнєвого розладу науковець значне місце відводив спадковості, вважаючи психологічні та біологічні причини лише поштовхами, що порушують рівновагу нестійких мовленнєвих механізмів у дітей.

Закордонні дослідники серед причин виникнення заїкання виділяли неправильне виховання дітей (А. Шервен); асенізацію організму внаслідок інфекційних захворювань (А. Гутцман); наслідування, інфекції, падіння, переляк, перенавчена ліворукість (Т. Гепфнер, Е. Фрешельс) [12; 306, 307].

Таким чином, в етіології заїкання відмічається сукупність екзогенних та ендогенних факторів (Н. Власова, В. Гіляровський, М. Зеєман, М. Хватцев, Н.

Тяпугін) [2, 11]. Узагальнення наведених визначень свідчить, що заїкання виникає внаслідок порушень фізіологічного та психологічного характеру, що становлять єдність [5; 7, 8].

На сьогодні в наукових джерелах наведено й види заїкання в залежності від патогенетичних механізмів. Наприклад, Ю. Рібцун виокремлює такі види:

- 1) афатичне – запинання з повторенням початкового звука на фоні уповільненого мовлення при афазії;
- 2) індуковане – розлад, спричинений пасивною (за наслідуванням) або активною (цілеспрямоване копіювання) психічною індукцією;
- 3) клонічне характеризується короткочасними повтореннями першого складу чи звука слова («о-о-олівець»);
- 4) тонічне проявляється сильними тривалими скороченнями м'язів і супроводжується раптовими паузами, після яких відбувається ніби вибух повітря із напруженим промовлянням слова («с_ _умка») [6, 260].

Також Ю. Рібцун зауважує, що «заїкання складних форм, власне мовленнєвий розлад, може бути спричинене змінами на генетичному, молекулярному, клітинному рівнях і характеризуватись наявністю підвищеного тону, судомної готовності мовленнєвих зон кори головного мозку, зокрема моторних – центру Брока, а також недостатністю в мозку, особливо в мозолистому тілі, нейрогліальних клітин зірчастої форми – астроцитів, які можуть перетворюватись на нейрони та у своєму сполученні з'єднувати обидві півкулі» [8, 11].

Дослідниця, у статті «Патогенетичні механізми та феноменологія заїкання», ретельно характеризує різновиди судом як феноменологічної характеристики заїкання. Серед них: мимовільне скорочення окремих м'язів (локалізовані судоми) або їх груп (загальні судоми), яке виникає раптово, проявляється короткочасно, довготривало чи нападами за умов збудження підкіркових утворень. «При заїканні найчастіше проявляються мовленнєві судоми у вигляді мимовільних скорочень м'язів мовленнєво-рухового апарату, які виникають під час усного мовлення чи при спробі розпочати його».

Ю. Рібцун підкреслює, що мовленнєві судоми розрізняють за формою, місцем утворення та частотою. Вони є основним симптомом заїкання і найчастіше проявляються в артикуляційному, голосовому, дихальному апаратах, проте бувають і змішаними (дихально-артикуляційні, дихально-голосові, артикуляційно-голосові тощо).

Мовленнєві судоми в артикуляційному апараті поділяються на лицьові, язикові та судоми м'якого піднебіння. Найчастіше при заїканні фіксуються судоми в дихальному відділі мовленнєво-рухового апарату. Зокрема, інспіраторна дихальна судома характеризується різким вдихом, що призводить до напруження в грудях, необґрунтованої дихальної паузи та порушує як артикуляцію, так і фонацію процесу мовлення. Експіраторна дихальна судома проявляється у вигляді раптових різких видихів під час мовлення, що призводить до сильних скорочень мускулатури черевного пресу, відчуття сильного стискання грудної клітини, нестачі повітря, а також призупинення артикуляції та вокалізації. Судоми в голосовому відділі мовленнєво-рухового

апарату виникають в момент спроби промовляння голосного звуку. Зімкнена голосова судом виникає як при спробі розпочати мовлення, так і в його процесі, що раптово блокує голосоведення. При цьому напружується черевна мускулатура, ділянка гортані, м'язи всього тулуба та обличчя ніби ціпеніють. Під час зімкненої голосової судом голосові зв'язки різко змикаються, що призводить до повної відсутності звуку (так звана швидкоплинна німота).

Вокальна голосова судом проявляється у вигляді різкого підвищення тону голосових м'язів і ший, особливо при вимові голосних. Часто вокальна голосова судом є першою ознакою появи заїкання, адже при ній втрачається резерв повітря і промовляння слів є неможливим. Голос при вокальній голосовій судомі набуває неприємного фальцетоподібного звучання. Досить поширеними при заїканні є судоми артикуляційного апарату на рівні язика. Менш поширеними є лицьові судоми, які виникають у м'язах губ та нижньої щелепи [6, 4; 16-18].

Особливістю заїкання є наявність мовленнєвих і рухових хитрощів. Мовленнєві хитрощі являють собою одноманітні, багаторазово повторювані упродовж мовлення слова («так-так», «ну», «ось», «як сказати» тощо), які іноді можуть бути асемантичними («пущь», «ень», «кіка»). Мовленнєві хитрощі найчастіше вставляються при труднощах у добір потрібних лексем, перед складними для вимови звуками ([б], [п], [д], [т], [н] тощо) чи словами. Рухові хитрощі – це надмірні, часто химерні міміко-жестикуляторні рухи, що використовуються з метою маскуванню запинань (зжмурювання очей, роздування крил носа, кивки головою, стискання пальців в кулаки, притупування, розкачування тулуба тощо) [6, 263].

Отже, ураховуючи причини появи, феноменологічні особливості заїкання, а саме, недостатність взаємодії півкуль головного мозку, наявність різноманітних судом, мовленнєвих і рухових хитрощів ми дійшли висновку, що способи надання корекційної логопедичної допомоги дітям із цим мовленнєвим недоліком повинні бути багатоаспектними й різноманітними. Одним із таких способів, на нашу думку, є метод боді перкусії. Підкреслимо, що корекційну роботу із дітьми із заїканням важливо починати своєчасно й бажано ще до початку навчання в школі, що в подальшому забезпечить нормальні умови спілкування і успішне навчання.

За даними довідкових видань, боді перкусія (Body Percussion англ. – «тіло-барабан») – це «мистецтво виконання ритмів без використання музичних інструментів. Лише тіло, рух, голос. Діти – це танцюристи, і музиканти одночасно. Тілесна перкусія дозволяє зрозуміти ритм на дуже глибокому рівні та практикувати різні ритмічні навички. Освоєння Body Percussion включає розуміння основних знань з ритму, а також – розвиток координації тіла» [13].

Мова і саме слово також мають свій ритм, тому природно пов'язати його з ритмом кінестетичним [3]. Ми вважаємо, що ритмічні рухи м'язів тіла сприятимуть стабілізації нервово-психічної діяльності і гармонізації розвитку особистості, а отже, подоланню судом при заїканні.

Отже, на сьогодні проблема заїкання не втрачає своєї актуальності і вимагає пошуку ефективних і різноманітних засобів корекції.

Література

1. Бегас Л.Д. Комплексні системи реабілітації заїкання у старших дошкільників / Л.Д. Бегас // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 6-9.
2. Кондратенко В. Ломоносов В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації/ Навчальний посібник для студентів дефектологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів, Київ: Вид-во НПУ ім. П.М. Драгоманова, 2005. 70 с.
3. Кравченко А. І. Корекції заїкання засобами комплексної фізичної реабілітації: навч.метод. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / А. І. Кравченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 176 с.
4. Кравченко А. І. Корекція заїкання з використанням артикуляторної рефлексотерапії та аутогенного тренування / А. І. Кравченко // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. – Львів : ЛДІФК, 2000. – Вип. 4. – С. 292–294.
5. Кузь Т. Б. Подолання темпо-ритмічних порушень у дошкільників, що страждають заїканням: дипломна робота, рівень вищої освіти – другий (магістерська) / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича факультет педагогіки, психології та соціальної роботи кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти/ Чернівці, 2021р.
6. Рібцун Ю. В. Патогенетичні механізми та феноменологія заїкання
7. Рібцун Ю. В. Подолання заїкання у дітей в умовах воєнного стану. Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта дітей з особливими потребами: виклики воєнного часу» / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України/ Київ, 2022.
8. Рібцун Ю. В. Нейрофізіологічні аспекти порушень писемного мовлення у молодших школярів із заїканням. Current issues of science, prospects and challenges: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 3), June 10, 2022. Sydney, Australia: European Scientific Platform. – С. 20-23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730794>
9. Рібцун Ю.В. Формування міжпівкульної взаємодії у дітей із заїканням. Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: collection of scientific papers «SCIENTIA» May 6, 2022. С.121-125
10. Сікорський І.Л. Про заїкання. - Київ, 1989., 2005
11. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ: Вид-во НПУ ім. П.М. Драгоманова, 2004, 348с.
12. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Кондратенко В. О, Конопляста С. Ю., Чередніченко Н. В. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. - Київ: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с.: іл.
13. Смелянова Т. В. Психосоціальна підтримка публічних службовців в умовах воєнного стану. Практикум для тренерів/Миколаїв, 2022, 166 с.
14. <https://uk.m.wikipedia.org/wiki>

Тищенко Т. Г.

магістрант кафедри здоров'я людини,
реабілітології та спеціальної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Дрожик Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Соціальний розвиток є однією з найважливіших сфер розвитку людини. Дефіцит соціальних навичок може негативно вплинути на кілька важливих сфер, включаючи академічні досягнення, міжособистісні стосунки, поведінку, психічне здоров'я та доросле життя.

Вітчизняні вчені розглядають соціальну компетентність як адаптаційне явище, задля функціонування якого необхідна соціально-психологічна підготовленість особистості. Важливий внесок в наукове обґрунтування сутності соціалізації дітей дошкільного віку зробили Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Л. Божович, О. Кононко, В. Кузь, Л. Куликова, С. Ладивір, М. Лукашевич, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Якобсон. Відомі психологи Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло визначають методологічні підходи до розв'язання питання формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку, поняття «соціальна компетентність» по відношенню до дитини дошкільного віку, її складових та розкритті визначальних факторів її формування.

На думку таких вчених, як В. Кальней, А. Мудрик, С. Шишов та ін. компетенція є загальною здібністю, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які сформовані завдяки навчанню.

Проблема соціалізації людей з інтелектуальними порушеннями для українського і світового суспільства є гострою. Своєчасність і актуальність включення дітей з інтелектуальними порушеннями в різні форми навчання створює потребу в розробці необхідних технологій, які змогли б враховувати їхні особливі освітні потреби і були б спрямовані на розкриття всіх потенційних можливостей. Люди з порушеннями інтелектуального розвитку мають основний дефіцит соціальних навичок. Без підтримки та ефективного втручання для вдосконалення соціальних навичок в них важко сформувати соціальну компетентність, вони часто мають проблеми у школі, вдома та різного роду колективах. Завдяки ефективному втручанню, належної організації корекційної роботи у дітей з інтелектуальними порушеннями можна сформувати важливі соціальні навички, які можуть допомогти пом'якшити недоліки та зміцнити соціальну компетентність.

У людини з порушенням інтелектуального розвитку часто виникають складнощі з навичками незалежного життя. Діти з порушеннями інтелекту відчують значні труднощі у розвитку навичок самопомогти як функції соціального, поведінкового та комунікативного дефіциту. Соціальна компетентність є ключовою, оскільки вона має вирішальне значення для підтримки фізичного здоров'я та благополуччя і становить основу для інших найважливіших навичок. Перш за все таким дітям необхідно навчитися жити і обслуговувати себе самостійно. Велике значення має оволодіння ними не теоретичними знаннями, а практичними уміннями і навичками, тому що знання, не підкріплені діями, не сприятимуть підготовці до самостійного життя.

Ефективність формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту безпосередньо залежить від віку дитини, строків встановлення діагнозу та початку реабілітації, повноти та якості дослідження індивідуальних можливостей дитини, визначення проблематики, яка є перепорою до засвоєння базових навичок самообслуговування, а також доцільному виборі алгоритму засвоєння тієї чи іншої навички. Розвиток соціальної компетентності у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту має поєднуватися з роботою зі звільнення дитини від надмірної залежності від допомоги дорослого. Таким чином, діти, які є більш самостійними у повсякденному житті, мають найкращий прогноз на повноцінний соціальний розвиток і інтеграцію у дитячий колектив.

Для того, щоб дитина з порушенням інтелекту змогла адаптуватися в соціумі і надалі бути активно включеною в усі сфери соціального життя, розвиток її соціальної компетентності має бути на першому місці у батьків та педагогів. Оскільки розвиток соціальної компетентності дитини дошкільного віку здійснюється в періоди, коли основною діяльністю дитини є гра, то діти з особливими освітніми потребами і в сфері розвитку життєво необхідних компетентностей потребують особливої уваги та спеціалізованих форм та методів їх розвитку.

Література

1. Висоцька А. М. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю “Формування соціальних навичок”: методичні рекомендації. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 128 с.
2. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макарчук та ін. К. 2014. 337 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
4. Островська К. О. Особливості соціальної компетентності у дітей з особливими потребами. Практична психологія і соціальна робота. К., 2013. № 5. С. 52–56.

Турчина-Приходько С.М.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Бондар В. І.,

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ НЕДОЛІКІВ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Завдання формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку одним з провідних у системі освіти, особливої значущості ця форма роботи набуває у процесі надання корекційної допомоги дошкільникам з особливими освітніми потребами.

Значущість роботи з формування саме мовленнєвої компетентності дитини обумовлена нейропсихологічною особливістю мовленнєвої діяльності. Мовлення розглядається як одна з вищих психічних функцій людини, яка складає базис інтелектуальної діяльності, соціалізації особистості. За допомогою мовлення дитина пізнає оточуючий світ, вчиться спілкуватися, налагоджувати контакти з оточуючими.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – складне порушення мовленнєвої діяльності людини при якому значно страждають всі компоненти мовлення, фонетика, лексика, граматика, зв'язне мовлення, хоча фізіологічний слух та інтелект дитини збережений [2, с. 47].

Формування лексико-граматичного ладу мовлення дошкільника із ЗНМ є одним із провідних у корекційно-розвивальній роботі. Слід зауважити, що основні підходи до організації освітнього процесу дошкільників викладено у нормативно-правових документах, серед яких Базовий компонент, як стандарт дошкільної освіти, має головне значення. На підставі його основних засад, а також здобутків логопедичної науки, формуються основні завдання корекційної-розвивальних програм з подолання недоліків мовленнєвого розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами.

Робота з формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку у сучасній дошкільній освіті проводиться під час спеціально організованих форм роботи (занять з різних освітніх напрямів), індивідуальних форм роботи та режимних моменті, тобто постійно, безперервно, у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу з опорою на програмові засади та урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Саме програмові вимоги рекомендують напрями роботи, основні завдання, теми, визначають програмові результати навчання.

Для вдосконалення системи логопедичної допомоги дітям з загальним недорозвиненням мовлення практикуючі фахівці повинні бути обізнані не лише з психофізіологічними особливостями осіб з порушенням розвитку, дидактичними принципами організації навчання, а й з основними засадами корекційної-розвивальних програм, як тими, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України, так із альтернативними, в яких відображено досвід вітчизняних та закордонних практиків.

Для більш ґрунтовного розуміння основних напрямів корекційної допомоги з подолання недоліків лексико-граматичної будови мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, проведемо аналіз програмових вимог щодо цього напрямку логопедичної роботи та окреслимо основні напрями.

Серед українських науковців та практиків, предметом наукових пошуків яких є загальне недорозвинення мовлення, вагоме місце посідає Л. Трофименко. Запропонована дослідницею програма корекційного навчання з розвитку мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у лексико-граматичній ланці передбачає окремо завдання з лексичної та граматичної роботи. Розглянемо окремо завдання з кожного напрямку.

Отже, основні завдання лексичної роботи зі старшими дошкільниками із ЗНМ: збагачення та удосконалення словника, поглиблення роботи над семантикою слова, увага до багатозначних слів, слів з протилежним, переносним та схожим значенням, фразеологізмів. Рекомендовано також вправляти дітей у використанні слів, які мають вмотивоване значення, позначають особистісні характеристики, вмотивовувати до використання дітьми у власному висловлюванні словосполучень та граматичних форм слова і словотвірних моделей. Особливого значення у роботі з формування лексичної компетентності старшого дошкільника Л. Трофименко надає формуванню узагальнювальної функції слова. Цей вид педагогічного впливу проводиться у декілька етапів: категоріальне та контекстуально зумовлене значення слова, збільшення у словнику дитини варіативних значень одного і того ж слова; перенос засвоєного значення слова на всі ситуації [4, с.47-48].

Як свідчить аналіз науково-методичних джерел, найбільш складним у роботи з формування лексичної компетентності старшого дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення є засвоєння лексико-семантичних явищ, тобто опанування синонімів, антонімів, багатозначних слів, дуже складно дається дітям опанування норм словотворення.

Робота з опанування дитиною лексико-семантичних явищ розпочинається ще на етапах збагачення експресивного словника і продовжується на спеціально організованих заняттях.

Вправляння дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення у словотворенні повинно відбуватися постійно і носити системний характер. Особливо коли мова йдеться про організацію корекційно-розвивальної роботи у закладі освіти, знаннями про основні завдання у процесі навчання дитини словотворенні повинні володіти всі педагогічні працівники, залучені до роботи з дитиною. Це дозволить покращити загальну якість логопедичної допомоги дитині з особливими освітніми потребами та сприятиме системності такою роботи.

Опанування дитиною лексичних засад рідної мови є запорукою успішного оволодіння граматичними нормами.

Завдання з формування граматичного ладу мовлення старшого дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення Л. Трофименко поділяє на роботу у двох основних напрямках: формування граматичних значень та відношень та робота над синтаксичною стороною.

Перший напрям роботи передбачає реалізацію таких завдань: засвоєння дитиною числових, часових, видових, родових граматичних значень всіх частин рідної мови; відмінювання всіх частин мови, опанування норм словозаміни, розуміння категорії живого і неживого предмета, розуміння граматичних норм зв'язків членів словосполучення і речення, вміння її узгоджувати, засвоєння дитиною різних типів предметно-синтаксичних значень слів.

Робота над формуванням синтаксичної сторони мовлення полягає у реалізації дидактичних завдань такого змісту: засвоєння дитиною простих, поширених, різного типу складних речень, тобто опанування всіх синтаксичних

конструкцій, вправляти дитину у розширенні, спрощенні або ускладненні речення. Слід звернути увагу, що до завдань з формування граматичної будови мовлення повинні бути включені числові форми різних частин мови, їх слід пропонувати у такій послідовності: спочатку іменники чоловічого, потім жіночого роду, дієслова, які узгоджуються з іменниками і прикметниками і числі. Тобто необхідно не забувати вправляти дітей в узгодженні всіх частин мови саме у числі [4, с.68-70].

Наголошуємо, що робота як з подолання недоліків лексико-граматичної будови мовлення, так і з інших напрямів освітньої роботи повинна проводитись з урахуванням типу провідної діяльності дитини, її вікових та індивідуальних особливостей у повній взаємодії педагогів та батьків дитини, бути системною та регулярною. Отже, формування лексико-граматичного ладу мовлення дитини відбувається під час індивідуальних та групових занять у ігровій формі та з використанням ігрових вправ.

Детальне вивчення програмових засад з формування лексико-граматичної будови мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, дозволяє чітко окреслити напрямки логопедичного впливу та з'ясувати його конкретний зміст.

Література

1. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.- метод. посібник. Київ. : Шкільний світ. 2006.120 с.
2. Логопедія. Підручник. 5-те., переробл. та доповн. / За ред. М.К.Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.
3. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.
4. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.

Фарина Тетяна

здобувач вищої освіти спеціальності

016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Мацюк З. С.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти

Волинський національний університет

імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ КАЗКИ

ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТОК

У сучасних умовах інформаційний простір стає джерелом задоволення потреб людини, суспільства, формує конкретні предметні образи, детермінуючи парадигми поведінки громадян у всіх сферах життєдіяльності. Сучасний інформаційний простір є дуже специфічним у своїх можливостях впливати на масову свідомість [1].

Метафоричні асоціативні карти (далі – МАК) – спеціальні картинки у

формі карт, які використовують як засіб консультування, психотерапії та психокорекції, для покращення спілкування, а також як засіб освіти й соціальних інтерактивних ігор. У метафоричних карт не існує офіційного чи правильного тлумачення зображень, а вказівки щодо користування тільки стимулюють уяву й особисті інтерпретації зображень. Найчастіше їх використовують для самоаналізу й полегшення соціальних взаємодій, також використовують як допоміжні засоби в психотерапевтичній практиці та освіті. Інколи метафоричні карти виступають каталізатором художніх здібностей: малювання, письменництва, танців тощо [4].

Метафоричні асоціативні карти – це набір зображень завбільшки з гральну карту або листівку, що зображають людей, їх взаємодії, життєві ситуації, пейзажі, тварин, предмети побуту, абстрактні зображення. МАК – це гра, у яку можна безпечно і з повним задоволенням грати зі своїми та чужими дітьми, батьками, партнерами, колегами, друзями, знайомими. Гра, у якій не буде тих, хто програв, усі виграють. Гра, яка допомагає вибудовувати стосунки, допомагає краще дізнатися і зрозуміти себе і тих, хто в ній бере участь.

Метафоричними карти називають через те, що вони звертаються до підсвідомості людини через метафору. Асоціативними ж звуться, бо вони викликають асоціації, завдяки яким людина проживає ще раз свою історію, актуалізує проблему. Метафоричний вплив є одним із найефективніших і універсальних способів впливу на людину й її поведінку. Метафора (грец. *Metathora* – перенесення), семантичний смисл якого утворюють такі поняття, як «образ», «порівняння», «трансфер», «символ» [4]. Основним змістом усіх цих понять є перенесення – тобто перенесення значення, смислу одного предмета на інший на основі певних ознак, притаманним обома предметам. Метафора дає змогу побудувати ситуацію таким чином, що учасник самотійно приходить до потрібного нам висновку. Саме це є основою успішного застосування даного підходу: учасник набагато легше і простіше приймає те, що вона сам вигадав, у цій ситуації не виникає протесту й опору, її лише необхідно спрямувати в певному напрямку. Слово має енергію, перетворює реальність людини, однак правильним є і зворотне твердження – середовище, у якій живе людина, впливає на її внутрішній світ. Ось і виходить, що, змінюючи навколишній світ, ми можемо змінювати рівень свідомості, а змінюючи свідомість – змінюємо реальність [1].

Метафоричні карти створюють середовище, що сприяє глибокому, щирому спілкуванню дітей, зокрема з порушенням мовлення, їх самовираженню, розкриттю і рефлексії. Дитина при взаємодії з МАК почувається спокійно, розслаблено, тому що не потрібно витрачати зусилля та ресурси, думаючи над тим, як краще описати ті чи ті події свого життя. Крім того, до переваг відносимо: розвиток комунікативних і творчих здібностей; почуття довіри і безпеки, що виникають у дитини, яка сама обирає, наскільки глибоко вона готова розкритися в даний момент; створення загального контексту для педагога і дитини, загальної метафоричної мови при обговоренні тієї чи тієї ситуації з життя дитини; легкість освоєння методики – не потрібно тривалого навчання, з базовими техніками можна розібратися за інструкцією до

будь-якої колоди; гнучкі правила використання, можливість розробляти нові авторські техніки і адаптувати існуючі техніки під вимоги актуальної ситуації; привабливість методики для дитини: яскраві кольорові картинки подобаються людям будь-якого віку [2].

Усі зображення на картках, як правило, неоднозначні і, відповідно, не передбачають єдино правильного трактування. У зображеннях карт зашифровано безліч послань. Розглядаючи, аналізуючи малюнок, описуючи карту, дитина може зрозуміти те, чого не розуміла раніше. Відкриваються можливості сприйняття, які протікають за межами свідомості. Карти дозволяють усвідомити, відчути і вербалізувати актуальні, хвилюючі проблеми. Незважаючи на те, що зображення на картці містить різні дрібниці, деталі, дитина побачить саме те, що відповідає його актуальному стану. Метафоричні асоціативні карти є багатогранним інструментарієм. Так, на думку Ніки Вернікової, метафоричні асоціативні карти – це психологічний інструмент, який базується на метафорі, апелює до підсвідомості людини і застосовується для діагностики, корекції, розвитку, розкриття творчих здібностей [2].

Для вирішення педагогічних і виховних завдань було використано різноманітні прийоми роботи з казками: дописування та створення дітьми власних казок за метафоричними картками; групове вигадування казки за методикою «продовж казку за спонтанно обраною метафоричною картою»; читання та слухання власних казок та ін.

Важливо пам'ятати, що дитина приймає рішення відповідно до свого власного сприйняття навколишнього світу. Це сприйняття ґрунтується на особливостях сприйняття дитини і його способах протестувати реальність. Отже підказки, які дитина отримує від своїх батьків і навколишнього світу, можуть повністю відрізнятись від підказок, які сприймаються дорослою людиною.

Зміст казкотерапевтичної роботи з використанням метафоричних карток передбачає подальший розвиток мовлення та комунікації. Особливу увагу насамперед приділяли закріпленню навичок зв'язного і виразного переказу написаної казки; значне місце відводимо вправам зі складання складних сюжетних казок, творів із власного досвіду використовуючи МАК.

До того, як дитина починає говорити (розвивати свою комунікативну здібність), інтерпретувати послання інших людей у формі невербальних сигналів. Маленька дитина тонко сприймає словесні висловлювання, напруженість, рухи тіла, тон голосу, запахи. Пізніше, коли дитина починає розуміти мову, невербальні комунікації продовжують залишатися важливим компонентом сценарних послань.

Виходячи з цього, навчальна і позанавчальна робота з розвитку мовлення дітей з порушенням мовлення за допомогою метафоричних асоціативних казок містить: корекційне формування лексичного і граматичного ладу мови, цілеспрямований розвиток фразової мови, навичок мовного спілкування і навчання розповіді.

Таким чином, створюючи казку за допомогою МАК, ми можемо: встановити контакт дитини з педагогом; здійснити діалог «внутрішнє –

зовнішнє»; моделювати реальність у ігровій формі. За допомогою карток дітям легше розповісти про враження, емоційні переживання, виразити думки. Діти вигадують та яскраво промальовують характерні риси героїв і шляхи вирішення проблем. МАК дозволяють: створити атмосферу безпеки і довіри; зменшити внутрішнє напруження і опір; показати картину взаємин дитини з будь-якими ідеями і образами; моделюють процеси минулого і майбутнього.

Література

1. Косяк О. Я. Метафорична казка як елемент політичного міфу у структурі символізації політичного простору. URL: [Необхідність розвитку політичної мікробіології необхідна для захисту суспільствознавства в ситуації непрозорості безпосередньо в стратегічному розвитку держави. \(allbest.ru\)](https://allbest.ru)
2. Пелешенко О. В., Гордієнко К. В. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод консультаційної роботи психолога. URL: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87
3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника : навч. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
4. Фабрічева М. Метафоричні асоціативні карти, як можливість читати несвідоме. К, 2014. 100 с.

Фастовець А. І.

здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Ткаченко Л. П.

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

НАРОДНА ТА АВТОРСЬКА КАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ

Виховні та навчальні властивості казки відомі дуже давно. Етнопедагогіка вказує на те, що казка формує та підтримує у дітей систему цінностей, виховує на народних традиціях, вирішує проблеми, заспокоює, і, розвиваючи мовлення дитини, допомагає педагогам багато чого її навчити. Казка застосовується у різних галузях роботи з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення, зокрема й у роботі над зв'язним мовленням.

Тлумачний словник української мови дає таке визначення: «казка: оповідальний, зазвичай народно-поетичний твір про вигадані особи та події, переважно за участю чарівних, фантастичних сил» [7]. У європейських наукових середовищах прийнято вживати визначення казки вчених Й. Болте та І. Поливки, яке полягає в тому, що під казкою розуміється розповідь, заснована на поетичній фантазії, особливо з чарівного світу, історія, не пов'язана з умовами дійсного життя, яку у всіх верствах суспільства слухають із задоволенням, навіть якщо знаходять її неймовірною чи недостовірною [1].

Вплив казки на дітей, що мають відхилення в розвитку, досліджували: Ю. Богачук, Т. Довга, О. Казачінер, І. Онищенко. Л. Ткаченко та інші.

Учені виділяють кілька видів казок, які використовуються в казкотерапевтичному процесі на даний момент: художні, народні, авторські художні казки, дидактичні, психокорекційні та психотерапевтичні казки.

Зазначені види казок конструюються відповідно до актуальної ситуації та подаються під різними «соусами»: аналіз, розповідь, твір, переписування, лялькотерапія, іміджтерапія, малювання, психодинамічні медитації, постановка казок у пісочниці та багато іншого. Казкотерапія підходить для роботи з широким колом осіб, і логопед також може запозичувати такі методи, як оповідання (переказ), створення та постановка казки [2]. Таким чином, на основі тісного взаємозв'язку з життям та загальнолюдськими цінностями будується казкова ігротерапія, основною ознакою якої є інструкція до гри у формі казки чи притчі.

Разом із створенням природного стимулюючого середовища та «оживленням» абстрактних символів одним з основних принципів ігор на піску, на думку вчених, є реальне «проживання» різних ситуацій разом із казковими героями. Завдяки цьому принципу стає можливим перехід реального до уявного і навпаки. Дитина відбиває свої страхи, комплекси та проблеми у площині казки, керуючи фігуркою на піску, з допомогою фахівця знаходить рішення для казкового героя і переносить отриманий досвід у життя [5]. Наголошується, що «для казкового героя легше придумати вихід із становища – адже у казці все можна», і зазначається, що для використання у психологічній практиці підходять як народні чи відомі авторські, так і спеціально вигадані для психотерапії казки. До переваг народних казок відносить їх метафоричність і символічність, знайомство групи (або окремого клієнта) із сюжетом, «відполірованим» віковим переказом, відсутність зайвих подробиць, динамічність, різноманітність, можливість підібрати необхідну тематику і, що важливо, відповідність національному характеру. Є у казкотерапії, на думку дослідників, і мінуси, до яких можна віднести недостатню подробицю тексту, умовність характерів і, як наслідок, недостатню «психологічність», відсутність змін у характері героя за час дії казки, а також сумнівні етичні принципи, якими найчастіше керуються герої в дуже архаїчних текстах [6].

Автори підручника «Логопедія» пропонують використовувати казки, написані спеціально для казкотерапії. Вони можуть розроблятися з проблем, характерних у тому контингенту, з яким працює психолог, і навіть конкретного клієнта. Така казка цікава, оскільки її фінал невідомий, і тому має більший психотерапевтичний потенціал, ніж народний чи авторський твір [6].

Ще один спосіб, що використовується в казкотерапії, – написання казок самими людьми, які потребують допомоги. Учені при цьому підкреслюють, що «казка містить унікальну інформацію про особистість автора та його внутрішній світ, вона допомагає зрозуміти очікування та прагнення, сильні та вразливі місця, особливості світовідчуття людини і, головне, дає уявлення про її систему цінностей» [3, с. 5]. Це дає унікальні можливості для психодіагностики, під час проведення якої оцінюються енергоінформаційне поле казки, її основна тема, сюжет, лінія головного героя та символічне поле.

Основна тема відображає актуальні життєві цінності та «зону найближчого розвитку» й потреби автора. При аналізі сюжету особливої уваги заслуговують його оригінальність, а також жанрова форма казки та послідовність подій у ній. Що стосується лінії головного героя, то її можна

назвати ключовою характеристикою, що відображає актуальне самовідчуття та прагнення автора. При цьому символічне поле казки відбиває зашифровану інформацію про внутрішній світ людини. Наступний крок – складання висновку про конфліктний та ресурсний зміст казки. Після цього формуються перспективні завдання психологічної роботи з автором.

Звичайно, з логопедичної точки зору написання казки дитиною можливе лише за високого рівня володіння зв'язним мовленням – як усним, так і писемним. Проте складання казки позитивно позначається на розвитку усного дискурсу в дітей старшого дошкільного віку, оскільки подібне завдання змушує їх максимально задіяти свої лексичні, граматичні і синтаксичні ресурси, активно використовувати такі властивості зв'язного мовлення, як зв'язність, послідовність, логічність, правильність і виразність [3].

Дослідниця О. Коваленко вважає, що казка є інструментом для різноманітних розвивальних вправ. За допомогою сюжетів казки творчий педагог здатний виховувати в дитині: духовність, любов до природи, гуманність, скромність, доброту, відповідальність тощо. У процесі демонстрації казки у дитини, природно, виникає емоційний підйом. Але, крім цього, помітно підвищуються її зосередженість, сприйняття та розумова активність.

Таким чином вміле програвання казок дозволяє логопеду:

- створювати у дитини радісний, піднесений настрій,
- встановлювати емоційний контакт із малюком,
- активізувати мовленнєве спілкування,
- надавати ненав'язливий виховний вплив,
- поповнювати запас знань та відомостей дошкільника,
- удосконалювати пізнавальні процеси (увага, сприйняття, уява, пам'ять, мислення)
- розвивати мовлення (причому, всі його компоненти, що стосуються як звукової, так і смислової сторін) [4].

Отже, народна й авторська казки є важливим складником логопедичної роботи, вони сприяють активізації мовленнєвого потенціалу дитини на всіх його рівнях. Незаперечним є і виховний потенціал казки, бо вона спонукає до роздумів, обговорення поведінки героїв та висновків, які необхідно пояснити іншим учасникам заняття. В умовах сьогодення запитаними будуть казки про мужність, витримку, терплячість і наполегливість героїв.

Література

1. Базима Н. Говоримо правильно. Відпрацьовуємо С-Ш / Робочий зошит. Харків : Ранок, 2020. 20 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
4. Каменєва-Замараєва Т. В. Маленьким щебетунчикам. Логопедичні завдання для занять батьків з дітьми (5-6 років) / Т. В. Каменєва-Замараєва, Л. В. Рудяк, Л. М. Тимошенко. Харків : Основа, 2017. 176 с.

5. Коваленко О. М., Ємець А. А. Навчаємо дошкільників переказувати. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 272 с.
6. Логопедія: [підручник] / За ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 375 с.
7. Тлумачний словник української мови / Укладачі Ковальова Т. В., Коврига Л. П. Харків : Синтекс, 2005. 672 с.

Фесенко Л. П.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Глуценко І.І.

кандидат пед. наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ЗАСОБИ МОДЕЛЮВАННЯ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ ПРИ РОБОТІ НАД ФОРМУВАННЯМ САМОСТІЙНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Безліч вчених протягом багатьох років вивчали проблему заїкання і випробували різні методи корекції для подолання цього недуга. Тема не нова, але не існує досі єдиної концепції подолання заїкання. Є тільки постулати, щоб подолати недуг рекомендовано комплекс заходів лікувально-педагогічного та батьківського впливу на дитину, щоб попередити можливі відхилення в психічному розвитку, уникнути труднощі при соціальній адаптації. Цього можливо досягти при тісній взаємодії спеціалістів, дитини із заїканням, і докладання до систематичної та довготривалої роботи зусиль батьків.

До лікувально-оздоровчих заходів відносять сприятливий розклад дня, організацію збалансованого харчування, процедури загартовування, лікувальну фізкультуру, фізіотерапевтичні заходи та медикаментозне лікування [2].

Зі сторони батьків потрібно проконтролювати достатньо відведений час для відпочинку дитини із заїканням, спростити навантаження в учбовому процесі, більше часу проводити з дитиною на свіжому повітрі, приділяти уваги до інтересів дитини. Правильно організувати для дитини із заїканням розклад дня - сон, не тільки вночі, а також і денний.

Основна ціль педагогічної роботи по усуненню заїкуватості складається в систематичному розвитку зв'язного, самостійного мовлення. Також логопед підготовлює та формує у дитини із заїканням поведінку поводитись при використанні нової ускладненої мовленнєвої ситуації без певного хвилювання. Підкреслюючи успіхи формує у дитини впевненість, акцентуючи увагу дитини на правильному діафрагмальному диханні допомагає розслабити напругу у мовленнєвому апараті, м'язах шиї, плечах, що сприяє більш повільному та рівномірному мовленню.

Одна із найважливіших задач спеціалістів приділяти увагу немовлячим проявам заїкання, спрямовувати вплив на релаксацію м'язів тіла дитини із заїканням за допомогою технік: масажу, аутогенний впливу, логоритміки, кінезіотерапії з прийомами танцювальних вправ і вільного виразного руху, пантоміміку, психогімнастику (Г. Юнова, 1979, М.І. Чистякова), створювати

невимушену атмосферу на занятті забезпечуючи комфортне перебування [5, 8]. Також приділяти увагу дрібній моториці – синхронізація мови з пальцевим праксисом має гарний вплив і допомагає вирішити задачі з подолання заїкання, усуненню недоліків звуковимовлення, корекції відхилень не мовленнєвих процесів (Л.З. Арутюнян – Андропова).

У всіх дітей із заїканням є складнощі у процесі формування зв'язного мовлення, виявляються порушення зв'язності тексту, синтаксично та логічно незавершені фрази, у мовленні присутні тривалі паузи та безліч емболофразій, співпадаючих при пошуку потрібного слова.

Емболофразія – вживання заїкуватими і афазіками, а інколи і особами які погано володіють мовою, різних невідповідних вигуків або слів, які зовсім непотрібні і тільки заважають розумінню змісту мови [4].

Самостійне мовлення дитини із заїканням – мовлення без безпосередньої опори на готовий зразок у вигляді слів чи фраз, що вимовляються дитиною.

На логопедичних заняттях для кожної окремої дитини із заїканням створюються мовні ситуації з використанням ігрових методів, найбільш сприятливих для дитини, з кожним разом більш ускладнюючи завдання, обираючи різні умови, різні життєві ситуації, створюються конфліктні ситуації: у присутності знайомих і незнайомих людей, проведення дитиною екскурсії, виступаючи перед мікрофоном в ролі ведучого та ін. Діти засвоюють форми мовленнєвих висловлювань такі, як звернення, згода, заперечення, зустрічні запитання, прохання, дозвіл, відмова, подяка, порада, підтвердження тощо. Всі ігри мають також напрямок на виховування у дитини адекватних форм психологічного захисту на проблеми, помилки, невдачі, образи та ін. Відводиться час на обговорення гри, на емоції які викликали ті чи інші ситуації, на відношення до них, і щоб хотілось змінити. Складається щоденник де робляться записи або малюнки психологічного стану дітей із заїканням.

Мовленнєві ситуації спонукають до мовленнєвої реакції (висловлювання) дитини із заїканням, до взаємодії. На логопедичних заняттях штучно створені (навчальні) ситуації потребують певної підготовки:

- добір наочності – реальні речі, іграшки, малюнки, схеми, піктограми, атрибути костюмів тощо;
- вибір діяльності або обставин, в яких має відбуватися ситуація;
- визначення правил взаємодії або різнодії ролей;
- визначення комунікативно-мовленнєвого завдання та системи мовленнєвих засобів для забезпечення його розв'язання (ключові слова, висловлювання) [1].

Найбільш складною для дитини із заїканням є спонтанне мовлення, тому що дітям потрібно швидко зорієнтуватись і будувати змістовне коректне висловлювання. Тут у нагоді їм досвід використаних раніше обіграних та опрацьованих мовленнєвих ситуацій та поповнений словниковий запас, якій був надбаний на логопедичних заняттях. Усі ці заходи допомагають дітям із заїканням спілкуватись українською мовою в процесі їх вільного спілкування.

Література

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2018. 187 с.
2. Осіпова А.А. Загальна психокорекція. Навчальний посібник. М.: Сфера, 2002.
3. Кривцова О.Я. Проблеми заїкання дітей та підлітків у психолого – педагогічній літературі. Київ: 2012. 119-127 с.
4. Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія: довідкове видання. – К.: ІСПП, 2022
5. Сікорський І.Л. Про заїкання. - Київ, 1889., 2005
6. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ: Вид-во НПУ ім. П.М. Драгоманова, 2004. 348 с
7. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Київ: Слово, 2019.
8. Чистякова М.І. Психогімнастика. / Ред. М.І. Буянова. М.: Просвіта. 1990. 128 с.

Халіна Т.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Бондар В. І.,

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

ІГРИ І ІГРОВІ ВПРАВИ, ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Серед усіх категорій порушень мовленнєвого розвитку окреме місце посідає затримка мовленнєвого розвитку. У сучасній логопедичній науці затримка мовленнєвого розвитку розглядається як порушення темпів формування мовленнєвої функції дитини, яке пов'язане із затримкою розвитку мовленнєвих центрів кори головного мозку і не пов'язане з порушеннями психофізичного розвитку, має зворотній характер при своєчасно наданій і правильно побудованій логопедичній допомозі. Слід зазначити, що термін «затримка мовленнєвого розвитку» використовується стосовно дітей віком до 5-ти років, в яких не діагностовано порушень психофізичного розвитку. Причинами затримки мовленнєвого розвитку називають декілька факторів, а саме: аномалії слухового та мовленнєвого апаратів, несвоєчасне дозрівання мовленнєвих центрів, гіпоксії, родові травми, інфекційні захворювання у періоді раннього онтогенезу.

Найбільш доречним є вживання терміну «затримка мовленнєвого розвитку» у дітей раннього віку, коли спостерігається відставання формування мовленнєвої діяльності дитини від нормотипових вікових показників. Існує думка, що особливості раннього дитинства не дають можливість діагностування затримки мовленнєвого розвитку, але це не відповідає дійсності.

Існує декілька показників, за якими можливо встановити певні проблеми розвитку мовлення у дитини навіть першого року життя. Зазначимо найбільш характерні ознаки, які свідчать про наявність проблем у розвитку мовленнєвої діяльності дитини:

– відсутність гуління та емоцій, слабе емоційне реагування на звернення близького оточення до чотирьохмісячного віку;

- відсутність після 6-ти місяців лепету, а наприкінці першого року життя – повторюваних складів в активному мовленні;
- якщо у 1,5 року дитина не реагує на імена рідних, знайомі слова, звернення, не говорить елементарних слів, відсутні вказівні жести;
- в два роки в активному мовленні дитини відсутні дієслова та словосполучення, малюк ігнорує прохання дорослого;
- у період від двох до чотирьох років у мовленні дитини так і не з'явилися прості речення, або мовлення незрозуміле навіть близьким людям або має значну кількість дефектів [4, с. 27].

Наявність хоча б декількох з перелічених ознак повинна викликати занепокоєність батьків та звернення за консультацією до відповідних спеціалістів. Якщо проблеми мовленнєвого розвитку у дитини не були подолані до п'ятирічного віку, після детального вивчення стану загального розвитку дитини діагноз затримка мовленнєвого розвитку змінюється на більш точний.

У педагогічній віковій класифікації дитинства використовують таку періодизацію: період новонародженості (до 1 року), ранній вік (від 1 до 3-х років), дошкільний вік (від 3-х до 6-ти років). У системі сучасної дошкільної освіти, яка реалізується, в першу чергу, у закладах дошкільної освіти, прийнято послуговуватись такою віковою періодизацією: діти раннього дошкільного віку (від 2-х до 3-х років), діти молодшого дошкільного віку (від 3-х до 4-х років), середнього дошкільного віку (від 5-х до 5-ти років), діти старшого дошкільного віку (від 5-ти до 6-ти років).

Враховуючи ці особливості, якщо ми говоримо про затримку мовленнєвого розвитку у дітей, які залучені до закладів системи дошкільної освіти, то мова буде йтися про дітей віком від двох до трьох років, і стосовно їх вікової категорії ми будемо послуговуватись терміном діти раннього дошкільного віку, що не йде у супереч основним поглядам на проблематику затримки мовленнєвого розвитку.

Отже, надання логопедичної допомоги дітям із затримкою мовленнєвого розвитку повинно будуватися на основі загально дидактичних принципів організації навчання дітей дошкільного віку, характерних особливостей мовлення дитини, її вікового періоду та типу провідної діяльності.

Відомо, що провідна діяльність у дитини змінюється в залежності від особливостей її психофізичного розвитку та віку. На першому році життя – це емоційно-позитивне спілкування з дорослим, від 1-го до 2-х років – предметна діяльність, від 3-х років і до кінця дошкільного періоду – ігрова діяльність. Нами були зазначені основні засади щодо поглядів на затримку мовленнєвого розвитку, як педагогічну проблему, та принципів поділу на вікові категорії дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти системи логопедичної допомоги. Отже, вік дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти і мають проблеми мовленнєвого та психофізичного розвитку, становить два роки і вище, а провідною діяльністю у цей період є ігрова. Таким чином, ми розуміємо, що весь корекційно-розвивальний процес повинен бути побудований з використанням ігрових методів і прийомів та проводитись в ігровій формі.

Серед українських науковців питання ігрової діяльності дошкільників вивчали А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко та інші. Закономірності формування і розвитку ігрової діяльності обумовлюють зміст і складність ігрових методів і прийомів, ігор і ігрових вправ, які будуть складати сутність логопедичної допомоги. Щоб цей процес був оптимальним, педагог повинен бути обізнаним з теорією ігрової діяльності, класифікацію ігор та методикою їх використання в освітньо-корекційному процесі.

Згідно сучасної класифікації ігор всі ігри поділяються на творчі, ігри з правилами та народні.

До народних ігор відносять ігри, які представляють культурну спадщину нашого народу та поділяються на обрядові, рухливі, ігри-забави і дидактичні ігри.

До ігор з правилами відносять рухливі та дидактичні ігри. Значущість дидактичних ігор в освітньому процесі всім відома і доведена, тому їх освітньо-корекційний потенціал не викликає жодних сумнівів. Дидактичні ігри поділяють на настільно-друковані, словесні та з іграшками.

Режисерські, сюжетно-рольові, ігри на тему літературних творів та кунструкторсько-будівельні ігри відносяться до творчих ігор.

Весь зазначений перелік ігор необхідно використовувати в корекційно-розвивальному процесі з дітьми дошкільного віку, різноманітність ігор дозволяє успішно реалізувати всі завдання як загальноосвітнього, так і логопедичного процесів [3, с.11].

Ранній вік дитини є підготовчим у формуванні вищої нервової системи, психічних функцій, пізнавальних процесів, а також у розвитку ігрової діяльності. Розпочинаючи свій розвиток від предметної діяльності, ігрова формується поступово, досягаючи наприкінці дошкільного дитинства вершини свого розвитку – здатності самостійно організовувати та підтримувати сюжетно-рольову гру, усвідомлювати її структурні компоненти, вміти взаємодіяти з іншими учасниками, дотримуватись правил. Одним із показників опанування дитиною сюжетно-рольовою грою є здатність під час гри послуговуватись уявними атрибутами.

Як вже зазначалося, ігровій діяльності передують предметна, тому під час організації логопедичної допомоги дітям раннього віку з затримкою мовленнєвого розвитку слід звертати увагу на стан сформованості предметної діяльності, оскільки затримка у формуванні однієї з вищих функцій, мовлення, може провокувати уповільнення розвитку інших вищих психічних процесів. В цьому випадку зусилля вчителя-логопеда повинні бути спрямовані на удосконалення провідної діяльності, характерної для цього вікового періоду, а саме предметної. І тільки, якщо предметна діяльність у дитини сформована у повному обсязі, слід переходити до формування ігрової. Але це не унеможливорює використання ігрових методів і прийомів організації логопедичної допомоги дітям раннього дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку.

Література

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ситуації, ігри, вправи: навч.посібн. Київ: Видавничий дім «Слово». 2012.304 с.
2. Васильєва Н.І. Профілактика затримки мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку. *Логопед.* №1. 2004. с. 59-64.
3. Кудикіна Н. В. Теорія ігрової діяльності дітей : монографія. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. 235 с.
4. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2018. 40 с.

Хланта К.В.

Здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н.М

Кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Останнім часом в Україні збільшується кількість дітей з порушеннями психофізичного, у тому числі і мовленнєвого розвитку. Це вимагає від науковців, педагогів-практиків створення оптимальних умов та пошуку шляхів для отримання успішних результатів в корекційно-логопедичній роботі.

Розробка діагностичних методик, розвиток мовленнєвих процесів з урахуванням психологічних механізмів порушень, структурних складових мовленнєвої діяльності та закономірностей їх компенсації у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення залишається одним із актуальних питань сучасної логопедії.

У логопедії та спеціальній психології, у підходах до корекційно-розвивальній роботи з дошкільниками із системними мовленнєвими порушеннями виникає певна суперечність, пов'язана з існуванням даних про те, що саме молодший дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку всіх основних вищих психічних функцій, у тому числі й мовлення (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Мухіна та ін.) та відсутністю практичних розробок у цій галузі.

З раннього віку нормотипова дитина, чує звуки навколишнього середовища, бачить артикуляційні рухи губ дорослих і намагається їх наслідувати. При цьому вона постійно стикається з різним звучанням фонем рідної мови: ті самі звуки (наприклад, голосні а, о) по-різному вимовляють дорослі і діти, чоловіки і жінки.

Кожна людина має індивідуальні особливості вимовляння звуків: одна говорить тихо, інша — голосно; дитина вимовляє звуки дзвінким, високим голосом, а доросла людина — низьким і хриплим. Проте ці звукові відтінки не слугують для розрізнення звукових оболонок мовних одиниць. Індивідуальний варіант звучання фонем визначається не однією ознакою, а їх сукупністю, яка охоплює не тільки компоненти, що чуємо (такі, як шумові, частотні і висотні

характеристики), а й зоровий образ і рухові відчуття, які виникають під час звуковимови.

На думку Н. Жинкіна, до ознак звука належать і самі процеси кодування, які виникають під час переходу сигналу від периферії нервової системи до центру. Встановлено, що вже на ранніх етапах розвитку мовлення дитина «вловлює» деякі диференційні ознаки фонем.

Трирічна дитина, не вимовляючи ще правильно звуки рідної мови, здатна вже визначити, правильно чи ні вони звучать у мовленні людей, що оточують її. Це можливо завдяки наявності фонематичного слуху і фонематичного сприймання. Правильний розвиток фонематичного слуху і фонематичного сприймання покладено в основу безпомилкового засвоєння письма і читання в процесі шкільного навчання [4].

Загальне недорозвинення мовлення – це системне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та / чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному) [3].

Таке системне мовленнєве порушення потребує тривалої та копіткої логопедичної роботи, спрямованої на розвиток як специфічно-мовленнєвих, так і загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності.

Другий рівень мовленнєвого недорозвинення характеризується початковими елементами загальноновживаного мовлення, що характеризуються бідністю словникового запасу і явищами аграматизму. **До лепету і жестів, діти з ЗНМ II рівня, додають прості речення**, які, зазвичай, складаються з 2-3 слів. Але мовлення залишається бідним і однотипним за змістом, і висловлює, найчастіше, предмети і дії. Також, при ЗНМ II рівня спостерігається значне кількісне і якісне відставання словникового запасу від вікової норми. Такі діти не знають багатьох слів і намагаються замінити їх схожими за змістом. В наслідок того, що граматичний лад мовлення не сформований, діти не вміють правильно вживати відмінкові форми і зазнають труднощів в узгодженні частин мовлення, а також у вживанні однини і множини, прийменників і т. д. Мають місце численні спотворення звуковимови, змішання і заміна звуків. **У дітей з ЗНМ II рівня фонематичне сприйняття відрізняється вираженою недостатністю**, діти не готові до звукового аналізу та синтезу [5].

У спеціальній літературі широко представлена характеристика фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей із ЗНМ II рівня (Н. Жукова, Р. Левіна, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.). Фонетична сторона мовлення дітей з II рівнем ЗНМ не відповідає віковій нормі: порушено звуковимову шиплячих, свистячих, твердих і м'яких приголосних, дзвінких та глухих, сонорів (масіна – машина, пат – п'ять, зяба – жаба). Під час відтворення слів порушується як їх складова структура, так і звуконаповненість: перестановки складів, звуків, заміни складів, пропуски звуків тощо (ябуко – яблуко, кульова – корова, муває –

малює, амідка – пірамідка). Спеціальне обстеження таких дітей виявляє недостатній розвиток у них фонематичного сприймання, невідповідність до оволодіння звуковим аналізом та синтезом (труднощі виділення заданого звука у слові, визначення спільного звука у словах тощо) [1].

Діти молодшого дошкільного віку із ЗНМ через системне мовленнєве порушення не здатні засвоїти програму дошкільного навчального закладу загального розвитку, хоча можуть опанувати мовлення на рівні невербального та елементарного вербального спілкування. Дослідження засобів спілкування дошкільників із ЗНМ (Т. Волковська, О. Леханова, О. Слінько та ін.) підтверджують такі перспективи, тож, власне, вже у молодшому дошкільному віці існує можливість запобігти виникненню вторинних наслідків, призупинити патологічний процес мовленнєвого недорозвинення, забезпечити значно швидші темпи корекційно-розвивальної роботи [2].

Успішність виховання, навчання, соціальної адаптації дітей із ЗНМ залежить від правильної оцінки їх особливостей розвитку та потенційних можливостей, визначення оптимального освітнього маршруту, забезпечення індивідуального супроводу, відповідно їх психофізичним особливостям.

На сьогодні, у спеціальній педагогіці, зокрема у логопедії, досягнуто значних зрушень на шляху до створення корекційних програм, методик, навчально-методичних, практичних посібників та впровадження їх у практику для забезпечення ефективності та результативності навчально-виховного процесу в дошкільних групах компенсуючого типу. Але проблема подолання мовленнєвих порушень у дітей та вибір оптимальних шляхів корекції є актуальною та набуває великого значення в умовах безперервного удосконалення змісту корекційного навчання у системі дошкільної освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у аналізі практичних підходів та пошуку шляхів відповідних вимогам сучасності в подоланні недоліків фонетико-фонематичного ладу мовлення у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Література

1. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Програмно-методичний комплекс. Київ: Актуальна освіта, 2007. 120с.
2. Рибун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. Логопед. 2011. № 8 (8) серпень. С. 4–11.
3. Рибун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2010. 214 с. с.
4. Шермет М.К. Логопедія. Підручник. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с
5. Загальне недорозвинення мовлення. URL: <https://irc-netushyn.miskrada.org.ua/news/09-26-57-11-12-2020/> (дата звернення 18.11.2022).

Чечко Т.М.,

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Туренко Н.М.
кандидат педагогічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У часи змін в соціально-політичному житті українського суспільства, зазнають активних перетворень і така сфера життя як освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку до яких належать діти із порушенням мовлення. Одним із головних завдань задля ефективного впливу корекційно-розвиткової роботи та будь-якої взаємодії є розуміння специфіки розвитку, поведінки дітей з порушеннями мовлення.

Тому, розглянемо наукові точки зору і дослідження щодо окресленої теми.

Дитина з особливостями психофізичного розвитку є предметом дослідження сучасних науковців, а саме: В. Синьова, О. Мартинчук, О. Безпалько, Г. Першко, А. Колупасової, М. Сварника, А. Малько, О. Романенко, Ю. Рібцун та багатьох інших, які в своїх працях висвітлюють зміст та види порушень психофізичного розвитку дітей, а також обґрунтовують особливості розвитку всіх сфер дитини в залежності від виду нозології.

У результаті опрацювання існуючих нормативно-правових актів [2, 3, 4, 5, 8] щодо тлумачення означених понять, зазначимо, що за останні роки були внесені суттєві зміни та доповнення до ряду нормативних документів. Адже ще донедавна у правовому полі дітей, що мали порушення розвитку окреслювали як «діти-інваліди».

У 2017 році Верховна Рада України прийняла Закон № 2249-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України», яким виключає із законодавчої бази України та вжитку терміну «інвалід», замінюючи на «особа з інвалідністю». Вносяться зміни також в ряд інших Законів України, в змісті яких слова «інвалід», «дитина-інвалід», «інвалід з дитинства» та «інвалід війни» замінено на «особа з інвалідністю», «дитина з інвалідністю» та «особа з інвалідністю внаслідок війни» [8].

Аналізуючи літературу, зустрічаємо чимало праць, в яких розкрито характерологічні особливості фізичного, психологічного та соціального розвитку дітей з порушеннями мовлення.

Як зазначає дослідниця Ю. Рібцун, оволодіння мовленням – це складний, багатогранний психічний процес, поява і подальший розвиток якого залежать від багатьох чинників. Мовлення починає формуватися лише тоді, коли головний мозок, слух, артикуляційний апарат дитини досягнуть певного рівня розвитку. А це переважно залежить від оточуючого середовища. Автор наголошує, якщо дитина не отримує нових яскравих вражень та не створені умови, що сприяють розвитку її рухів і мовлення, то затримується увесь її психофізичний розвиток [9, 185].

Затримку у мовленнєвому розвитку можна виявити вже з перших днів життя дитини. Ознакою, що може насторожити батьків є слабкий, монотонний крик. І вже у такому випадку варто обов'язково проконсультуватися у педіатра та невролога.

Причини затримки мовленнєвого розвитку численні, серед них: ускладнення під час вагітності та пологів матері, загальна ослабленість дитини після перенесених інфекційних захворювань, педагогічна занедбаність, відсутнє чи недостатнє спілкування з малюком.

За визначенням Ю. Рібцун, затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) – це повна відсутність мовлення або значне його відставання у дітей раннього віку. Якщо вчасно не помітити відставання у мовленнєвому розвитку малюка, ЗМР може перерости у складний системний розлад – загальний недорозвиток мовлення, який важко подолати [9, 186].

Отже, *порушення мовлення* – це відхилення від норми у процесі функціонування механізмів мовленнєвої діяльності, яке найчастіше являє собою:

- ✓ загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – несформованість усіх компонентів мовної системи;
- ✓ фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) – порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприйняття і вимови фонем [1, 139].

У дітей дошкільного віку порушення мовлення спостерігається найчастіше та виражається порушенням усного і писемного мовлення.

Так, до порушень усного мовлення відносяться:

- ✓ афонія, дистонія (відсутність або порушення голосу);
- ✓ брадилалія (патологічно уповільнений темп мовлення);
- ✓ тахілалія (порушення темпо-ритмічної організації мовлення);
- ✓ дислалія (порушення звуковимови при нормальному слухові й збереженій іннервації мовленнєвого апарату);
- ✓ ринологія (порушення тембру голосу і звуковимови, зумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату);
- ✓ дизартрія (порушення звуковимови, зумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату);
- ✓ алалія (відсутність або недорозвинення мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку);
- ✓ афазія (повна або часткова втрата мовлення, зумовлена локальними ураженнями головного мозку).

До порушень писемного мовлення відносять:

- ✓ дислексію (алексію) – часткове (повне) порушення процесів читання;
- ✓ дисграфію (аграфію) – часткове (повне) специфічне порушення процесів письма;
- ✓ дизорфографію [7, с. 105].

Аналізуючи літературу, зазначимо, що характерною особливістю розвитку дітей з порушеннями мовлення є порушення комунікативної сфери, яке надалі призводить до проблем із соціалізацією у таких дітей та позначається на соціальній ситуації їхнього розвитку в цілому.

Як зазначає І. Мартиненко [6] у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями наявні труднощі у становленні комунікативної діяльності, а

також проблеми в організації власної мовленнєвої поведінки, що негативно впливає на спілкування з оточуючими. Адже саме стан комунікації визначає загальну успішність пізнавального та особистісного розвитку дітей дошкільного віку.

Науковиця І. Мартиненко виділяє наступні особливості комунікативної діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема: зниження потреби у спілкуванні з дорослими; прояви негативізму, невміння орієнтуватися у ситуації спілкуванні; домінування ситуативно-ділової форми спілкування; шаблонність, використання заздалегідь вивчених фраз; наявність необґрунтованих паз у мовленні; рідкі випадки активної вербальної комунікації; повторення фраз, повернення до раніше вимовленого; «безадресність» звернень (просте констатування своєї потреби без звернення до когось); труднощі у використанні невербальних засобів спілкування; використання завчених, шаблонних фраз [6, 2].

Дослідниця О. Мартинчук зазначає, що діти з мовленнєвими порушеннями зазвичай мають функціональні або органічні відхилення у стані центральної нервової системи. Відтак цим дітям властиві наступні особливості: погане перенесення поїздки в транспорті та тривалого гойдання на гойдалках; різні рухові порушення (рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук і артикуляційних рухів); швидка втома та роздратованість, емоційна нестійкість; розлади настрою; нестійкість уваги і пам'яті (особливо мовленнєвої), низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулювальної функції мовлення; поява невротичних реакцій (негативізм у поведінці, підвищена збудливість, агресія, або, навпаки, підвищена сором'язливість, нерішучість); недостатня сформованість і диференційованість мотиваційної сфери, недостатня концентрація і стійкість уваги, слабкість в розвитку моторики [7, 106].

Науковиця Л. Трофименко акцентує увагу на тому, що тяжкі мовленнєві порушення (алалії, загальний недорозвиток мовлення, дизартрія, заїкання) можуть по-різному впливати на всі компоненти психіки, на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності. Таким дітям характерні підвищена дратівливість, агресивність, нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі. Спостерігаються також труднощі формування саморегуляції та самоконтролю, порушення в емоційно-мотиваційній та вольовій сферах, оскільки саме в них відображаються особистісні і психічні зміни [10, 2].

Окрім того, Л. Трофименко наголошує, що діти з мовленнєвими порушеннями, як правило, мають функціональні або органічні ураження центральної нервової системи. Наявність органічного ураження мозку сприяє появі швидкому виснаженню дітей та перенасиченню будь-яким видом діяльності. Діти характеризуються дратівливістю, підвищеною збудженістю, моторною розгальмованістю, емоційно нестійкі, настрої швидко змінюються. Часто спостерігаються розлади настрою з проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння.

Вчасне правильне оволодіння звуками рідної мови, зазначає Ю. Рібцун,

можливе тільки за умов повноцінної сформованості та рухливості органів артикуляційного апарату (щік, губ, язика, твердого та м'якого піднебіння), достатнього рівня розвитку фонематичного сприймання (вміння чути та розрізняти фонemi, тобто звуки) та розуміння зверненого мовлення. Тому формування правильної звуковимови – один з найголовніших напрямів мовленнєвого розвитку [9, 185].

Таким чином, узагальнюючи матеріал, можемо зробити висновок, що в Україні у нормативно-правових актах закріплено та є основними наступні поняття: «дитина з особливими освітніми потребами», «дитина з інвалідністю», «особа з інвалідністю».

З'ясовано, що порушення мовлення тісно пов'язані з психічним розвитком дитини, та, в залежності від їх виду, спричиняють появу різних характерологічних проявів як у поведінці дитини, так і психофізичному стані взагалі.

Подальших наукових розвідок потребує питання взаємодії логопеда та батьків дітей дошкільного з порушеннями мовлення у корекційно-розвитковій роботі.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За ред. І. Д. Зверєвої. Київ –Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
2. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 21.03.1991 р. № 875-XII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 13.01.2023).
3. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 06.10.2005 р. № 2961-IV URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 10.01.2023).
4. Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. № 2402-III URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 10.01.2023).
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 13.12.2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 13.01.2023).
6. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 44-48.
7. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки. Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
8. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України : Закон України від 19.12.17 р. № 2249-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19#Text> (дата звернення: 13.01.2023).
9. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ», 2010. 363 с.
10. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. 2018. № 8. С. 224–229.

Чистова Є. А.

здобувач вищої освіти спеціальності
016.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Науковий керівник: Голуб Н.М.

Кандидат педагогічних наук, доцент,

ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ СЕНСОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Нині в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, що потребують логопедичної допомоги. Сенсорна алалія належить до найскладніших порушень мовленнєвого розвитку. До теперішнього часу механізми алалії залишаються недостатньо вивченими, отже методи її корекції недостатньо диференційовані та спираються здебільшого на симптоматичний підхід, що знижує ефективність логопедичної допомоги [1, 196].

Питаннями вивчення порушень комунікативної-мовленнєвої діяльності при алалії та основ організації корекційної допомоги займалися Р. Коен (1888), Г. Гуцман (1894), В. Орфінська (1963), Н. Трауготт (1965), М. Хватцев (1937), Р. Белова-Давид (1972), а в більш пізній час Р. Левіна (1968), В. Воробйова (1985), О. Мастюкова (1985), Л. Волкова (1997), Є. Соботович (2003), Л. Логвінова, Т. Лактюшина (2004), Ю. Сорочан (2011), В. Тищенко (2011, 2014), Ю. Рібцун (2013), Г. Парфьонова (2014), М. Шермет (2014), К. Зелінська-Любченко (2016), та інші.

Більшість авторів займалися вивченням факторів, які впливають на виникнення алалії (такі як: порушення мозкових центрів мовлення, родові черепно-мозкові травми, асфіксія новонароджених). В результаті проведених досліджень вчені дійшли висновку, що складний симптоматичний комплекс мовленнєвих і немовленнєвих порушень дітей із алалією негативно впливає як на мовленнєву комунікацію, так і на розвиток пізнавальної діяльності.

Сенсорна алалія в логопедичній науці - це первинний недорозвиток імпресивного мовлення центрального органічного генезу в дітей з достатнім рівнем сформованості тонального слуху (В.Орфінська, Н.Трауготт, С. Кайданова, Є.Соботович та ін.) [5, 229]. Вперше цю форму алалії було описано Р. Коеном, Л. Ліхтгеймом наприкінці XIX століття, проте у трактуванні її механізмів відмічаються суперечки і донині, адже багато питань залишаються з'ясованими не до кінця [1, 197].

Сенсорна алалія настає в результаті ураження гностичних полів слухової ділянки скроневої долі кори домінантної півкулі головного мозку. Зазвичай ураженням виявляється центр Верніке та ділянки кори, що прилягають до нього. У разі значного ураження в патологічний процес можуть бути втягнуті негностичні поля в центрі та в задніх ділянках скроневої долі, що забезпечують запам'ятовування та відтворення фонологічних та лексичних одиниць мови. Функції, які забезпечують ці ділянки кори головного мозку, є надзвичайно складними. Це розрізнення та розпізнавання фонем, що становить основу діяльності засвоєння мови на всіх її рівнях: фонетико-фонематичному, лексичному та граматичному, сприймання та розуміння мови. Оскільки фонематичне сприймання є базовим процесом діяльності засвоєння мови, то його порушення неминуче відображається на стані оволодіння дитиною

мовленням, призводить до грубого системного недорозвитку його імпресивної та експресивної сторін мовлення (експресивної - вторинно) [3, 371].

Специфічне формування розуміння мовлення - одна з найважливіших особливостей мовлення дітей з алалією, про що свідчать сучасні дослідження з питань розвитку дітей даної групи. Це порушення характеризується, насамперед, недорозвитком мовно-слухового аналізатора, коли дитина взагалі не розуміє мовлення оточуючих та відноситься до мовлення, як до шуму, позбавленого будь-якого сенсу. Дитина з сенсорною алалією не реагує на власне ім'я, не диференціює звуки мовлення та шуми, звуки немовленнєвого характеру, може бути байдужа до будь-яких мовленнєвих і немовленнєвих подразників. Тоді фахівці можуть припускати слухову вербальну агнозію. Також спостерігаються випадки, коли дитина розуміє окремі слова, але розуміння втрачається під час розгорнутого висловлювання [1, 197].

Найсуттєвіші порушення в дітей з сенсорною алалією проявляються на рівні імпресивного мовлення. Дитина з сенсорною алалією реагує на різну інтонацію при мовленні, може розрізнявати слова, а іноді й невеликі фрази з різною складовою та ритмічною структурою. Однак таке сприймання залишається фрагментарним і неповноцінним. У кращому випадку воно дає можливість дитині орієнтуватися лише в побутових висловах [3, 374-375].

Ю. Флоренська у своїх дослідженнях відзначала, що при сенсорній алалії є особливий стан акустичної незбудливості та виснажування слухової функції. Це призводить до нестійкості слухових реакцій, труднощів утворення слухових диференціювань, неповноцінності слухового аналізу та синтезу. При виконанні завдань та при повсякденному спілкуванні діти орієнтуються на лексичні значення та ігнорують граматичні [1, 197].

Лексичній стороні мовлення дітей з сенсорною алалією властива бідність та звуженість семантичної структури слова. Імпресивний словник здебільшого містить слова з близького побутового досвіду дітей. Це переважно іменники з конкретним значенням, невелика кількість широко вживаних дієслів, окремі прикметники. В експресивному мовленні слів може бути більше, проте їх значення дитина не розуміє, вживаючи такі слова переважно у складі стереотипних конструкцій, сприйнятих з мовлення інших людей. Нерідко при сенсорній алалії, внаслідок нерозуміння зверненої мови, трапляються ехолалії – повторення щойно почутих слів чи невеликих фраз у відповідь на попередню репліку співрозмовника. У цілому загальною особливістю лексичної сторони мовлення дітей із сенсорною алалією є переважання активного словника над пасивним [5, 231].

Л. Логвінова, та Т. Лактюшина виділили наступні відмінні риси сенсорної алалії: 1) первинне недорозвинення імпресивного мовлення при відсутності глухоти і вираженого порушення пізнавальної діяльності; 2) відсутність великого розриву при формуванні імпресивного та експресивного мовлення; 3) збереження у більшості випадків інтонаційно-ритмічної сторони мовлення; 4) наявність ехолалічного відтворення слів, або імітування щойно почутих слів чи невеличких фраз у відповідь на попередню репліку співрозмовника; 5) формування словника та фрази через стадію «контурів» слів, тобто наявність

інтонаційно-ритмічної канви зі спрощеним звуковим складом; 6) швидка виснажливість нервової системи дитини при сприйманні мовлення, з «відчуженням» змісту знайомих слів [2, 65].

Вчені використовують різний підхід до класифікації алалії, але, переважно, спираються на специфічні механізми та патогенез мовленнєвих порушень. Нині широко поширена класифікація форм алалії, яку визнала більшість дослідників цієї патології: 1) Моторна алалія та 2) Сенсорна алалія [3, 357].

Диференційна діагностика алалій із іншими порушеннями психофізичного розвитку – надзвичайно складна, проте необхідна складова логокорекційної роботи. Під час діагностики проводиться збір анамнезу, відбувається перша зустріч логопеда і дитини та налагодження емоційного контакту, з'ясовується стан розуміння дитиною мовлення оточуючих. У певних випадках необхідна диференційна діагностика сенсорної алалії та глухоти; диференційна діагностика алалії та порушень розумового розвитку. На останньому етапі (діагностичне навчання) логопед проводить поточне спостереження за дитиною у процесі корекційно-розвивального навчання, що дасть змогу уточнити висновок щодо мовленнєвого порушення, його форми чи підформи, обрати диференційовані методики для корекції, урахувати індивідуальні особливості розвитку в дитини та розробити індивідуальну програму (план) подальшої корекційної роботи [4, 246-249].

Основним завданням корекційної роботи при сенсорній алалії є розвиток розуміння зверненого мовлення та формування комунікативних навичок і умінь. На підготовчому етапі основна увага приділяється формуванню немовленнєвих психічних процесів. Для цього у дитини розвивають зорове і тактильне сприймання, довільну увагу, пам'ять та мислення. Розпочинається робота з активізації слухового сприймання, під час якої у дитини розвивають диференційоване слухове сприймання різних немовленнєвих подразників. Наприклад, за допомогою іграшок, що звучать, дитину вчать диференціювати різні звуки за гучністю, висотою, тривалістю. Далі вводиться мовленнєвий звук, наприклад а, р, у який необхідно пов'язати з предметом або явищем. Одночасно розвивають мовно-слухову увагу, навчають дітей розуміти мовлення в конкретній ситуації, що є психологічною передумовою сприймання мовленнєвого висловлювання [6, 136].

На другому етапі основна увага приділяється розвитку навичок розуміння мовлення поза конкретною ситуацією. З цією метою у дітей розвивають слухову пам'ять, здатність впізнавати слова за їх звуковими формами, формують вміння співвідносити слова з предметами та діями. Звуки, які дитина починає сприймати, виділяти, диференціювати, зв'язуються з предметом, картинкою, дією, з конкретною ситуацією, стають їх позначенням. Спочатку роботи для вироблення умовного зв'язку звучання та предмета вибираються слова-еквіваленти та звукові комплекси (у - паровоз, машина; р - літак, злий собака; му - корова). Встановлюється і закріплюється зв'язок звуку (звукосполучень) з предметом або його зображенням. Далі кожне слово отримує рухове, зорове чи тактильне підкріплення [6, 136].

На третьому етапі корекційної роботи у дітей формують комунікативні вміння і навички. Педагог добирає завдання для формування та розвитку фонематичних і фонетичних операцій, для розвитку семантичної та лексико-граматичної компонентів мовлення, дитину вчать сприймати словосполучення і фрази [6, 136]. Для цього використовуються ситуації, у яких граматичне оформлення слів виконує смислорозрізняювальні функції. Покажи де: прийшов у садок - прийшла у садок, літак летить - літаки летять, книжка - книжки; заєць - зайчик, хлопчик малює олівець - хлопчик малює олівцем [3, 390]. Поступово формується розуміння зверненої мови, виховується власне мовлення дитини, що стає можливим завдяки розвитку фонематичного сприймання.

Отже, сенсорна алалія належить до числа тяжких форм мовленнєвих порушень, що викликані ураженням мозкових механізмів мовленнєвої діяльності. Наразі проблема сенсорної алалії є досить актуальною, бо кількість дітей даної групи зростає з кожним роком, у тому числі в рамках інклюзивної освіти. Отримані дані свідчать про необхідність тривалої комплексної корекційної роботи, яка спрямована на розвиток фонематичного сприйняття, створення механізмів мовленнєвої діяльності і формування мовлення як засобу комунікації. У нашому подальшому експериментальному дослідженні дидактичні ігри та ігрові прийоми буде включено до логокорекційного процесу, після чого буде проведено аналіз даних, як саме впливає використання дидактичних ігор на корекцію мовлення дітей з сенсорною алалією. На нашу думку, використання дидактичний ігор сприятиме підвищенню мотивації мовлення та інтересу до логопедичних занять, дозволить розвинути наслідувальну мовленнєву діяльність дитини з сенсорною алалією і дасть можливість оволодіти елементарним словниковим запасом. Дослідження даної теми сприятиме організації та оптимізації системи корекційно-розвивальної роботи при сенсорній алалії.

Література

1. Гончар, Г. Д.; Івашкіна, В. Л.; Мар'єнко, Т. С. Характеристика мовленнєвого розвитку дітей з сенсорною алалією. International scientific conference «Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education» : conference proceedings, December 10–11, 2021. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. С. 196-199.
2. Логвінова, Л.Л.; Лактюшина Т.Л. Алалія: посіб. для студ. дефектолог.факту по спеціальн. 7.010106 (спеціалізація «Логопед дошкільних та шкільних закладів»): Слов'янськ. 2004. 65.с.
3. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене за ред. М.К. Шеремет. Київ: Слово, 2014. с. 371-389
4. Тищенко, В. В. Диференційна діагностика алалії та інших порушень психофізичного розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 18. 2011. С. 246-249.
5. Тищенко, В. В. Дослідження сенсорної алалії у психолого-педагогічному дискурсі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 26. 2014. С. 229-233.
6. Царькова, Т. М.; Стахова Л. Л. Корекційна робота з дітьми із алалією в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 133-136.

Чуйко А.І.

здобувач вищої освіти спеціальності 016.Спеціальна освіта

Науковий керівник: Казачінер О.С.

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

КІНЕЗІОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ДРІБНОЇ МОТОРИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Останнім часом зросла кількість дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Також збільшилася кількість дітей, у яких важко розвивається загальна та дрібна моторика, тому це питання наразі є досить актуальним.

Чинниками, що негативно впливають на розвиток, є погіршення екологічної та соціальної обстановки, інфекції, алкоголізм, тютюнопаління, вживання наркотиків, відсутність диференційованих методів навчання, завищені вимоги сучасної освіти, які випереджають розвиток мозку дитини.

Ця ситуація висуває завдання пошуку ефективних форм і прийомів порушень та попереджень порушень у розвитку дітей в умовах молодшого шкільного навчального закладу. Формами такої роботи можуть стати комплекси кінезіологічних вправ.

Таким чином, мета тез полягає в дослідженні впливу кінезотерапії на розвиток загальної і дрібної моторики молодших школярів із легкими інтелектуальними порушеннями.

Ця тема є актуальною, тому що життя дитини потребує використання точних, скоординованих рухів кистей і пальців, які необхідні для одягання, малювання і письма, а також виконання безлічі різноманітних побутових і навчальних дій.

Термін «кінезіологія», як наука про зв'язки психологічного стану людини з роботою її м'язів і рухами, перекладається з грецької як «наука про рухи» (kinesis – «рух», logos – «вчення, слово») [7, с.392].

Т.Малашій доводить, що «кінезіологія – унікальний практичний інструмент відновлення здоров'я. Це іноваційний, цілісний підхід до діагностики функціональних порушень у системах організму, структурних, біохімічних, психо-емоційних, енерго-інформаційних, з позиції єдинства та взаємодії внутрішнього світу і зовнішнього. Методи кінезіології допомагають активувати вроджену властивість організму до самовідновлення та зцілення, дають можливість збалансувати організм, щоб він міг реагувати на зовнішній вплив гармонійно та вчасно, згідно мети» [3].

Питання застосування різних видів кінезіологічних вправ було предметом наукових пошуків таких авторів, як: Ж.А.Белікова, М.В.Дудко, О.В.Корх-Черба, Л.В.Севастьяненко, І.Черкас, О.А.Мартинюк, А.І.Альошина та інші.

Так, Ж.А.Беліковою запропоновано комплексне застосування гімнастичних вправ хатха-йоги, які включають статичні, динамічні, дихальні

вправи для корекції деформації хребта й підвищення рівня функціональної тренуваності. О.А.Мартинюк в своїй програмі корекції порушень постави включає вправи силової спрямованості, вправи на розвиток гнучкості та вправи аеробної спрямованості. М.В.Дудко було розроблено технологію профілактики порушень біогеометричного профілю постави студентів за допомогою використання фізичних вправ із систем пілатесу, стретчинга, атлетичної гімнастики, та ідеомоторне тренування. Використання пілатесу також було запропоновано О.В.Корх-Чербою, Л.В.Севастьяненко, Черкас Іваном.

А.І.Альошина вважає необхідністю використовувати метод активної корекції, який передбачає: проведення спеціального тренування опорно-рухового апарату, вправи на активізацію функції дихання, збільшення рухливості в зоні викривлення, розвантаження хребта, принцип вигинання хребта в напрямку, протилежному викривлення, мобілізація його, вправи в балансуванні та застосування симетричних і асиметричних вправ.

Кінезіологія актуальна ще й тому, що на сьогодні значну увагу приділяють дітям з особливими освітніми потребами. У них порушення пізнавальної діяльності. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, не опановують аналізу і синтезу, порівняння й узагальнення. У них недостатньо розвинена ручна моторика, часто порушена координація рухів [2].

В.О.Сухомлинський уважав, що рух пальців призводить до порушення мовленнєвих центрів головного мозку і посилення погоджень діяльності мовленнєвих зон. Розвиток інтелекту безпосередньо залежить від сформованості півкуль головного мозку та їхньої взаємодії. Зважаючи на це, дуже важливо застосовувати на практиці цю інноваційну технологію, що зробить доступною тренування «мозку» у дітей дошкільного, шкільного віку та дітей з особливими освітніми потребами [1].

З допомогою кінезіологічних вправ процес навчання і виконання будь-якого виду діяльності стає ефективнішим. Завдяки «гімнастиці мозку» організм координує роботу правої та лівої півкуль, розвиває взаємодію тіла й інтелекту. Півкулі мозку людини відповідають за певні функції:

Права півкуля головного мозку – гуманітарна, образна, творча - відповідає за тіло, координацію рухів, просторове і кінестетичне сприйняття.

Ліва півкуля головного мозку – математична, знакова, мовленнєва, логічна, аналітична – відповідає за сприйняття слухової інформації, постановку мети і побудову програм. Для того щоб творчо осмислити будь-яку проблему, необхідні обидві півкулі та взаємодія й синхронізація між ними. Кожна з них є не дзеркальним відображенням іншої, а необхідним доповненням [6].

Як відомо, рівень інтелектуального розвитку безпосередньо залежить від розвитку дрібної моторики рук, а інтелектуальна сфера формується під поштовхом пальців.

Розвиток руки відіграє важливу роль у формуванні мозку та інтелекту, оскільки рука найбільше представлена в корі головного мозку.

Цей висновок ґрунтується на великій кількості експериментальних даних, що має особливе значення у навчанні. Розвивальна робота повинна переходити від руху до мислення, а не навпаки.

Велика моторика – це та частина рухового розвитку, що забезпечує стабілізацію та переміщення тіла у просторі. Дрібна моторика – це здатність людини виконувати дрібні та точні рухи кистями та пальцями рук внаслідок скоординованих дій трьох систем нервової, м'язової, кісткової.

Дрібна моторика відіграє найрізноманітнішу роль у житті та діяльності учнів початкової школи. Моторика активізує необхідні і пригнічує непотрібні психічні процеси в даний час, сприяючи організованому і цілеспрямованому відбору інформації в організм відповідно до реальних потреб.

Використання даного методу розвиває дрібну моторику, хват рук, розвиває та коригує когнітивні процеси, зорові та просторові уявлення; знижує стомлюваність; підвищує довільний контроль; сприяє профілактиці дислексії та дисграфії; адаптації; розвитку міжпівкульної спеціалізації, міжпівкульної взаємодії, півкульної синхронізації.

Кінезіологічні вправи мають накопичувальний ефект, підвищуючи розумову працездатність і оптимізуючи інтелектуальні процеси у дітей і дорослих. Саме тому використання фізичних вправ зумовлює покращення психоемоційного та соматичного стану, активізацію життєдіяльності та працездатності. Це є новим інноваційним аспектом в корекційно-логопедичній роботі, коли дорослі працюючи з дітьми і виконуючи даний комплекс вправ визначають покращення загального стану, сплеск сил та енергії, покращення функції кровообігу, нормалізацію роботи внутрішніх органів [4, с. 104].

Кінезіологічні вправи вдосконалюють механізм адаптації організму дитини до зовнішнього середовища, знижують захворюваність і роблять життя дитини безпечнішим за рахунок розвитку таких якостей, як спритність, сила, гнучкість, готують дитину до школи, поступово привчаючи її до навчання. нести навантаження, виявляючи свою волю, вміти допомогти дитині впоратися зі стресовими ситуаціями та вистояти на висоті важкого життя [6].

Величезна користь та привабливість кінезіологічних вправ полягає в їх простоті і практичності. Людина може виконувати ці вправи в будь-який час і в будь-якому місці, для підвищення ефективності того, що вона в даний момент робить. Головна ідея, яку визначають кінезіологи, полягає у тому, що розвиваюча робота повинна бути спрямована від руху до мислення, а не навпаки.

Застосування цього методу вправ дає можливість розвитку дрібної моторики, кистьового захоплення руки, розвиток та корекцію когнітивних процесів, зорово-просторових уявлень; зниження стомлюваності; підвищення здатності до довільного контролю; сприяє профілактиці дислексії та дисграфії; допомагає адаптації ліворуких; розвиває міжпівкульну спеціалізацію, міжпівкульну взаємодію, синхронізацію роботи півкуль. Кінезіологічні вправи дають кумулятивний ефект для підвищення розумової працездатності та оптимізації інтелектуальних процесів як у дітей, так і дорослих.

У процесі тренувань людина усуває перешкоди («тиски», що сковують тіло й заважають нормально сприймати все, що відбувається довкола) і перенавчається (вмикає ті ділянки мозку, які раніше «відпочивали» і не захищали нас від тривоги і стресів). Вправи «вмикають» оздоровчу роботу м'язів, м'яко примушують кров і лімфу рухатися до тих ділянок організму, де виникає їхня нестача.

Комплекси кінезіологічних вправ проводять серед заняття, з урахуванням принципу виконання стандартних навчальних дій.

Таким чином, можна дійти висновку про те, що розвиток дрібної та загальної моторики у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку свідчить про актуальність цього питання.

Дрібна та загальна моторика відіграють багато різних ролей у житті та діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Вони активують необхідні і гальмують непотрібні в даний момент психічні і фізіологічні процеси, сприяють організованому і цілеспрямованому добору інформації в організм відповідно до реальних потреб, забезпечуючи вибірку і тривалу концентрацію на об'єкті або діяльності.

Виражене порушення особливостей дрібної та загальної моторики у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту перешкоджають розвитку цілеспрямованості в поведінці та діяльності, значно знижує працездатність, а, отже, значно ускладнює організацію освітнього процесу. У зв'язку з цим виникає потреба у пошуку методів і прийомів, які сприяють розвитку дрібної моторики молодших школярів з інтелектуальною недостатністю. Таким методом є використання кінезіологічних вправ.

Література

1. Біомеханічні аспекти рухових якостей : вибрані лекції з кінезіології : метод. посіб. для студ. ЛДУФК / О. Ю. Рибак, Л. І. Рибак. Львів : ЛДУФК, 2019. Ч. 1. 72 с.
2. Кінезіологія як метод розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://naurok.com.ua/kineziologiya-yak-metod-rozvitku-movlennya-ta-intelentualnih-zdibnostey-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-177445.html>
3. Кінезіологія. URL: <https://totem.org.ua/kinezio/>
4. Кінезіологія як засіб розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами URL: http://osnova.com.ua/news/1353-Кінезіологія_як_засіб_розвитку_мовлення_та_інтелектуальних_здібн.
5. Лічман Н. М. Кінезіологія як засіб розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. *Логопед.* 2018. № 6. С. 6-17.
6. Носко М.О., Архипов О.А. Біометрія рухових дій людини : монографія. К.: Слово, 2021. 215 с.
7. Оксфордський толковий словар по психологии / Под ред. А. Ребера: в 2-х т: Т.1. / Пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. М.: Вече АСТ, 2002. 592 с.

Шаровкіна А.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Партола В.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ

Правильно сформоване мовлення є одним із показників готовності дітей старшого дошкільного віку до школи, та є запорукою успішного навчання грамоти та читання. Фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) є одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень, що зустрічається у дітей дошкільного віку, яке характеризується порушенням фізичних, фізіологічних і психологічних механізмів утворення фонем при збереженні нормального слуху та інтелекту [4]. Оскільки письмове мовлення формується на основі усного, то діти, що страждають ФФНМ, є потенційними дисграфіками і дислексиками (дітьми з порушеннями процесів письма та читання).

Проблемою вивчення особливостей дітей з мовленнєвими порушеннями, в тому числі з ФФН займалися українські та зарубіжні вчені, зокрема (Л. Бартенєва, Р. Левіна, В. Орфінська, В. Тищенко, Є.Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Необхідність корекційної роботи над недорозвиненням фонетико-фонематичної аспектів мовлення підкреслюють усі автори, які займалися цією проблемою.

Так, у багатьох дослідженнях зазначається, що сприйняття звуків - мовлення дитиною та їх відтворення - це два взаємопов'язані процеси (Н. Жинкін, Д. Ельконін). Для того, щоб оволодіти вимовою, дитина повинна перш за все чітко та правильно сприймати звуки мовлення на слух, мати достатньо підготовлений для їх вимови артикуляційний апарат, формуючи таким чином одиниці мовленнєвої системи.

Причини цих порушень можуть бути механічними (органічними) і функціональними.

Механічні порушення викликані органічними вадами органів мовлення (укорочена під'язична зв'язка, великий інертний язик, малий та вузький язик), дефектами будови щелепи (відкритий прямий прикус, відкритий боковий прикус, неправильна будова зубів), неправильною будовою піднебіння (вузьке та високе або низьке та плоске, товсті губи з відвислою нижньою губою, інертна і коротка верхня губа) [2].

Функціональні причини включають неправильне виховання мовлення дитини в сім'ї, наслідування дитиною незрозумілої звуковимови людей із порушенням мовлення; порушення фонематичного слуху, двомовність в сім'ї, педагогічну занедбаність і зниження слуху.

Мовлення таких дітей характеризується наявністю неправильної вимови однієї або декількох груп звуків, змішуванням та заміною фонем. В окремих випадках несформованість звуковимови поєднується з невмінням розрізняти фонем на слух та труднощами аналізу та синтезу звуків, що відображається на оволодінні письмом і читанням, а також на оволодінні іншими навчальними предметами (Р. Левіна, В. Тарасун та інші).

Основними проявами наявності у дитини ФФНМ є:

- недиференційована вимова пар або груп звуків. В цих випадках один і той же звук може служити для дитини заміником двох або навіть трьох інших звуків. Наприклад, м'який звук [т'] вимовляється замість звуків [с], [ч], [ш] («тюмка», «тяска», «тяпка» замість сумка, чашка, шапка).
- заміна одних звуків іншими, простішими за артикуляцією і менш складними для вимови дитиною. Зазвичай звуки, які важко вимовляти, замінюються простішими звуками, характерними для ранніх етапів розвитку мови. Наприклад, звук [л] вживається замість звуку [р], звук [ф] - замість звуку [ш]. У деяких дітей ціла група свистячих і шиплячих звуків може бути замінена звуками [т] і [д] («табака» замість собака тощо).
- змішення звуків. Це явище характеризується нестійким вживанням багатьох звуків в різних словах. Дитина може в одних словах вживати звуки правильно, а в інших - замінювати їх звуками зі схожими артикуляційними та акустичними характеристиками. Так, дитина, уміючи вимовляти звуки [р], [л] ізольовано, в зв'язному мовленні вимовляє їх змішано [5].

Крім зазначених вище проявів ФФНМ, окремо слід охарактеризувати можливі особливості перебігу вищих психічних функцій у дітей із ФФНМ:

- увага у таких дітей може бути нестійкою і виснаженою, а також слабо сформованою, довільною, коли дитині важко зосередитися на одному предметі і переключитися на інші за спеціальними завданнями;
- пам'ять може не відповідати нормі. У цьому випадку дитині потрібно більше часу і повторень, щоб запам'ятати заданий матеріал;
- є особливості в перебігу розумової діяльності: поряд з переважанням наочно-образного мислення у дітей можуть виникати труднощі в розумінні абстрактних понять і зв'язків. Швидкість перебігу мовленнєвих операцій може дещо сповільнюватися, внаслідок чого сповільнюється сприйняття навчального матеріалу;

Виходячи з вищезазначеного, одним із розповсюджених порушень мовлення серед дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, що характеризується порушенням фізичних, фізіологічних і психологічних механізмів утворення фонем при збереженні нормального слуху та інтелекту. Основними причинами та проявами є недиференційована вимова пар або груп звуків, заміна одних звуків іншими, простішими за артикуляцією і менш складними для вимови дитиною та змішення звуків.

Література

1. Гончаренко А. М Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей : поради педагогам. Дошкіль. Виховання. 2004. № 7. С. 22–23.
2. Крутий, Е. Л. Волшебная логопедия. Д.: Сталкер., 1999. 368с.
3. Логопедія. Підручник. 5-те., переробл. та доповн. / За ред. М.К. Шеремет. Київ: Видавничий дім “Слово”, 2018. 856 с.
4. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. К.: Кафедра, 2013. 284 с.

5. Студениківський Інклюзивно-Ресурсний Центр - 2019-2023. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) URL: [Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення \(ФФНМ\) \(irc.org.ua\)](http://Фонетико-фонематичне_недорозвинення_мовлення_(ФФНМ)_irc.org.ua)

Шевченко В.О.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Ткаченко Л.П.

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРИЧИНИ ТА МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ДИСГРАФІЇ

Проблема вивчення дисграфії (частковий розлад процесу письма, пов'язаний з недостатньою сформованістю психічних функцій, що беруть участь у реалізації та контролі письмової мови) [1] залишається актуальною в педагогічній науці. Її різноманітні аспекти продовжують вивчати фахівці різних наукових галузей.

Незважаючи на те, що дисграфія вивчається з різних позицій (клінічних, психологічних, нейропсихологічних, психолінгвістичних, педагогічних, логопедичних) вітчизняними та іноземними дослідниками, пошук оптимальних шляхів корекції дисграфії залишається одним із актуальних завдань логопедії. Фахівці, які забезпечують освіту дітей: педагоги, логопеди, психологи – все частіше стикаються з необхідністю не лише забезпечувати індивідуальний підхід, а й враховувати вимоги сучасного суспільства до того, яким має бути його громадянин.

У Концепції Нової української школи відзначено, що активно зростає загальна кількість дітей, яким у школі необхідний тривалий та індивідуальний психолого-педагогічний супровід, соціальна, медична та логопедична допомога спеціалістів. До таких дій наші школи ще не достатньо готові. Активні сучасні дослідження спеціалістів із різних галузей щодо опанування дітьми молодшого шкільного віку навичками письма підтверджують той факт, що явище дисграфії в Україні поширюється. Воно завдає проблем та заважає школярам повноцінно засвоювати писемне мовлення та різних предметів мовного циклу. На сучасному етапі розвитку побудова навчального та корекційно-розвивального процесу не дає змоги чітко окреслити та визначити структуру складності порушень писемного мовлення в дітей. Виникає необхідність забезпечити та поєднати логопедичні заняття із уроками української мови аби сприяти формуванню мовної та мовленнєвої компетенції у дітей [4].

Дисграфія, як стійка нездатність оволодіння письмом, є об'єктом уваги багатьох учених. Незважаючи на існуючі досягнення у сфері вивчення цієї патології найменш дослідженою проблемою, що знаходиться поза увагою більшості вчених, котрі працюють у сфері корекційно-розвивального навчання, залишається природа цього порушення, яка неоднозначно розуміється різними фахівцями.

У зарубіжних наукових публікаціях причини, що призводять до дисграфії, прирівнюються до порушення спеллінгу, часто розглядаються в рамках однієї проблеми, що називається *dyslexia*, тобто в сукупності з порушеннями читання, що підкреслює уявлення авторів про єдність розладу писемного та усного мовлення в цілому. Проте традиція роздільного вивчення двох форм патології успішно реалізується вітчизняними та іноземними вченими кілька десятиліть. У результаті світовій науковій спільноті добре відомі роботи, які дають опис дисграфії як ізольованого порушення [1; 2].

Знання етіології порушення для фахівця в галузі логопедії вкрай необхідно, оскільки з одного боку, воно дозволяє усвідомити причинно-наслідкові зв'язки його виникнення, а з другого – дає можливість найповніше пізнати сутність самого порушення, тобто закономірності, які є в його основі. Одночасно ці знання є засобом раціональної профілактики.

Дисграфія діагностується у 6-8 років, коли в дитини виявляються стійкі труднощі в навчанні. Можливо, тому чинники ризику, які сприяють їх появі, обговорюються в науковому дискурсі рідко. Мінімальна кількість досліджень етіології цих порушень пов'язується також із труднощами отримання об'єктивних даних. Багато матерів через шість-вісім років після народження дитини часто не в змозі надати точні та докладні відомості про перебіг вагітності та пологів і ранній період життя дитини, що є необхідними даними для вчених [6, 56].

Останнім часом патологія розвитку дітей різко зростає. Це зростання сьогодні часто пояснюється суттєвим збільшенням числа носіїв патологічних ознак завдяки досягненням у галузі медичної реабілітації. До достовірно відомих медицині причин належать багато фізичних і хімічних агентів. Але все більше фахівців висловлюють думку, що фактор, який призводить до такого складного порушення, як дисграфія, виявляється аж ніяк не єдиним. Для виникнення порушення як мінімум необхідна не лише наявність спадкової схильності, але й кілька інших шкідливих факторів, що впливають на дитину.

Завдяки зробленим відкриттям учені почали висловлюватись за полігенне успадкування порушень з пороговим ефектом, коли за появу ознаки відповідальна ціла комбінація генів у взаємодії з багатьма чинниками середовища. Саме з цієї причини дисграфія вважається мультифакторним порушенням.

Патологія навчання письма і читання, як відомо, має різний ступінь вираженості, що відображає певні рівні накопичення факторів схильності та їх комбінацію з різними за ступенем та напрямком впливу факторами середовища. Сумарність генетичних та середовищних факторів зумовлює кожному індивіду ту чи іншу ймовірність виникнення патології. Вона може почати розвиватися за встановлених значеннях схильності.

До інших не менш важливих симптомів дисграфії, окрім проблем із письмом, відносяться різні мовні порушення, які найчастіше виражені меншою мірою, ніж порушення письма: дисоціація між нормальним рівнем розвитку загального показника інтелекту (IQ) та низьким рівнем володіння письмом, переважання невербального показника інтелекту над вербальним при їх

особливій структурі, що невластиве дітям із нормою; несформованість низки показників у розвитку вищих психічних функцій (програмування, регулювання, контроль, переробка слухової та зорової інформації та ін.); порушення автоматизації набутого письмового вміння; неможливість спонтанного подолання порушення без проведення спеціально організованої логопедичної роботи; знижена працездатність. При діагностичному обстеженні ці симптоми дисграфії є критеріями її виділення.

У більшості дітей із дисграфією не сформовані різні складові пізнавальної діяльності: мотив, здатність виділити, усвідомити та прийняти мету, планування, регуляція, контроль. Таким дітям притаманні несформованість мотивації, недостатня виразність орієнтовного етапу, слабка залежність діяльності від поставленої мети, підміна мети більш простою та знайомою, слабкість контролю за ходом і за результатами власної діяльності [7, 113].

Отже, у дітей з дисграфією відзначається недостатність, насамперед, вербально-логічного мислення, несформованість процесів узагальнення, абстрагування, інертність та уповільненість перебігу пізнавальних процесів. Характерним для цієї категорії дітей є суттєве зниження пам'яті, труднощі концентрації, розподілу і продуктивності уваги, швидке виснаження при вирішенні розумових завдань. При цьому очевидний один механізм дисграфії – труднощі оперування просторовою інформацією та спроби її компенсації [3, 84].

Екстраполюючи поняття про загальні та специфічні механізми процесу письма на патогенез порушення цього процесу, можна виділити загальні та специфічні механізми порушень письма, які тісно пов'язані один із одним.

Несформованість загальнофункціональних механізмів (розумних операцій, пам'яті, уваги), на наш погляд, затримує та спотворює функціонування специфічних механізмів писемного мовлення, формування яких забезпечується досить високим рівнем розвитку психічних процесів.

У процесі логопедичної роботи необхідно приділяти увагу не лише формуванню навичок читання та письма, а й корекції порушень інтелектуальної діяльності, розвитку процесів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, пам'яті, уваги, які є когнітивною базою письмової мовної діяльності.

Висновки: Отже, спираючись на дослідження фахівців різних галузей і власний аналіз наукової літератури, можемо відзначити, що не існує єдиного підходу до загального поняття «дисграфія». Це вказує на складність цього розладу та багатогранність його вивчення. Дисграфія є дуже специфічною, оскільки впливає на здоровий розвиток й формування у дитини однієї з основних форм мовленнєвої діяльності, зокрема – письма та заважає їй засвоювати такий своєрідний засіб спілкування, вивчення якого тісно пов'язано із нормальним розвитком в емоційній, інтелектуальній, вольовій та інших особистісних сферах.

Література

1. Дисграфія: Інклюзивна освіта. URL: <https://cutt.ly/5MDQ0fG> (дата звернення 17.11.2022).

2. Журавльова Л. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія». Актуальні питання корекційної освіти. 2018. №10 URL: <https://cutt.ly/YMD0XTi> (дата звернення 17.11.2022).
3. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. К.: МЦВО, 2003. 320 с.
4. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: поради для вчителя» / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Про дошкільну освіту: Закон України №2628-III від 11.07.2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 17.11.2022).
6. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів: дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 310 с.
7. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2016. 248 с.

Шевченко З. Д.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Казачінер О. С.

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасної освіти проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами стала надзвичайно актуальною. Дітям необхідне відчуття комфорту у соціальному середовищі, вони також повинні знайти своє місце у ньому, щоб мати змогу повністю розкрити власні можливості, вміння, здібності та таланти. Проблема підготовки осіб з особливими освітніми потребами до самостійного життя, потребує володіння ними не тільки певними знаннями, навичками, а й вміннями вирішувати життєві проблеми, адаптуватися до нових умов життям і конкретним обставинам, успішно інтегруватися у різних сферах життєдіяльності [5,127].

У зв'язку з цим на перший план виходить психолого-педагогічна проблема соціалізації дитини та формування її особистості у навчальних закладах. Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду і активного відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною, в тому числі і в спеціальному навчальному закладі, певних етапів: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової стадії [5,127]. Процес соціалізації триває майже все життя і відповідає неперервному вихованню.

Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в широкому розумінні стала предметом досліджень: Л.І. Аксьонової, Л.В.Бондарчук, І.М.Бгажнокової, Т.Жулковської, Н.Л. Коломінського, А.М.Конопльової, Н.П.Кравець, В.О.Липи, Т.Л. Лещинської, М.П.Лукашевич,

О.Р.Маллера, Ж.І.Намазбаєвої, В.М.Синьова, І.В.Татьянчикова, О.П.Хохліної, Л.М.Шипіциної та ін. [5,127].

У закладах позашкільної освіти створюються умови для засвоєння дитиною соціального досвіду, індивідуалізації особистості та її успішній соціальній інтеграції з урахуванням індивідуальних можливостей, спрямованості інтересів, здібностей і нахилів вихованців у процесі сумісної діяльності та спілкування. Позашкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами характеризується очевидною актуальністю для учнів, оскільки спрямована на виховання і соціалізацію особистості дитини, корекцію її психічних і фізичних функцій, виявлення, розвиток і підтримку творчих здібностей, реалізацію особистісних потреб і життєвих планів [3,8].

На думку Л.С.Виготського, дитина, народившись, уже є соціальною істотою, оскільки її із самого народження оточує багатогранний, складно структурований соціальний світ того суспільства, повноправним членом якого їй ще доведеться стати, але без якого вона вже не може існувати [1,12].

Заклади позашкільної освіти реалізують сучасні освітні тенденції, напрями роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Зростає роль гурткової роботи, як одного з головних засобів виховного і корекційно-розвивального впливу на дитину, які задовольняють освітні потреби, розвивають пізнавальні інтереси. На заняттях діти з особливими освітніми потребами залучені до освітнього процесу. Під час творчої діяльності діти свідомо досягають поставленої мети, долають труднощі на шляху до неї. Вони освоюють основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, навчаються проявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення [4].

Під час занять у гуртку діти пізнають основні принципи побудови стосунків з однолітками. Гуртки працюють таким чином, щоб охопити учнів, які цікавляться якоюсь певною галуззю знань. Для того, щоб дитина з особливими освітніми потребами була здатна відчувати насолоду від своєї чи чужої творчості, реалізованої у художньому виробі, їй необхідно мати певну інформаційну підготовку, достатній рівень розвитку уяви і чуттєвої сфери [2, 15].

Гурткова робота безпосередньо пов'язана з навчальною діяльністю, але в гурткові завдання навчальної діяльності вирішуються в специфічних умовах, які відрізняються від уроку: в нових видах діяльності, в іншій предметній зоні на основі принципу добровільності та розширеної свободи дій. Заняття в гуртковій роботі жорстко не регламентуються, тому в ряді випадків можливе випередження програмових вимог [2, 15].

На заняттях в гуртках важливо допомогти дитині з особливими освітніми потребами активізувати рухові навички, покращити, збагатити її мовлення, сформувані особисті якості: посидючість, терплячість, цілеспрямованість, впевненість в собі, бажання краще виконати власну роботу. Правильно спланована гурткова робота дозволяє учням, значно полегшити сприйняття та засвоєння нового матеріалу на уроках. У процесі роботи вчитель має змогу

глибше пізнати особистість кожного учня, допомогти йому самовизначитись. Робота в гуртках вирішує проблему організації вільного часу дітей, задовольняє їх різноманітні інтереси, активізує пізнавальну діяльність.

Гурткова робота пов'язана з навчально-виховним процесом, що здійснюється на уроках, ґрунтуються на знаннях і навичках, набутих під час навчальних занять, оскільки гурткова робота не обмежується вимогами програми, не є конкретизована у змісті, то це сприяє урізноманітненню видів роботи під час роботи гуртка, заглиблює у різні види мистецтва, поєднання різних технік виконання того чи іншого виду роботи. Творча діяльність дітей у гуртковій роботі сприяє формуванню у них певного відношення до навколишньої дійсності. Ефективність формування і розвитку творчих здібностей у гуртковій роботі у більшості залежить від вміння керівника організувати творчу діяльність, якщо завдання для дітей будуть доступними, то їм буде працювати легше та цікавіше. Складність їх повинна бути узгоджено з кожним «кроком» творчого розвитку дитини [2, 18].

Особливе значення для розвитку творчих здібностей дітей має відвідування художніх музеїв, майстерень художників, виставок дитячої творчості, перегляд кінофільмів про видатних майстрів [2, 18].

Таким чином, на основі вищезазначеного слід зробити висновок, що у соціалізації осіб з особливими освітніми потребами гурток відіграє незамінну роль у вихованні почуттів і творчого розвитку особистості. Гурткова робота здатна перенести дитину у світ творчості, долучити її до художньої культури. Гурткова робота закладів позашкільної освіти з учнями з особливими освітніми потребами є спеціально створені умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей у вільний від навчання час, підготовка до майбутнього життя та задоволення їх освітніх потреб. Позашкільна освіта гарантує успішність всіх дітей і надає можливість розкрити потенціал кожної дитини. Саме творче навчальне середовище характеризується поглибленими можливостями пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Актуальні питання соціалізації дітей із особливими освітніми потребами : інструктивно-методичний лист / Укл. О. О. Мілейко. Миколаїв : ОППО, 2017. 32 с
2. Базилевська О.О. Корекційне спрямування занять гурткової роботи з декоративно-прикладного мистецтва. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. Вип. 9. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С. 14 – 19.
3. Методичні рекомендації до психолого-педагогічного обстеження розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах позашкільної освіти / Укл. В. Є. Коваленко. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2022. 100 с.
4. Помазан Т. І. Роль та місце гурткової роботи як системи навчання та виховання дітей з особливими потребами (з досвіду роботи інклюзивного гуртка «Нитяна графіка»). URL: <https://naurok.com.ua/rol-ta-misce-gurtkovo-roboti-yak-sistemi-navchannya-ta-vihovannya-ditey-s-osoblivimi-potrebami-z-dosvidu-roboti-inklyuzivnogo-gurtka-nityana-grafika-118382.html>

5. Татьянчикова І.В. Психолого-педагогічне вивчення соціалізації учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями на стадії інтеграції. *Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 14-16 грудня 2011 р. Переяслав-Хмельницький, 2011. С. 127–128.

Шуліка В.С.,

здобувач вищої освіти спеціальності 231

Соціальна робота

Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти

«Кам'янець-Подільський державний інститут»

Старик О.В.,

викладач

Відокремлений структурний підрозділ

Кам'янець-Подільський фаховий коледж НРЗВО

«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

У сучасному цифровому суспільстві студенти з особливими потребами стикаються з величезним тиском, адже з розвитком технологій, соціальних медіа та цифрових комунікацій студенти дедалі більше наражаються на безпрецедентні рівні загроз інформаційній та психологічній безпеці. Як наслідок, психічне здоров'я студентів зараз є критичною проблемою, яку необхідно вирішити, щоб захистити їхню безпеку та благополуччя.

Психічне здоров'я виступає чи не найважливішою складовою високого рівня якості життя, що дає змогу людині вважати своє існування повноцінним і значущим, допомагає бути активним і творчим громадянином. Високий рівень психічного здоров'я населення є важливим чинником соціальної єдності, продуктивності праці, суспільного спокою та стабільності оточуючого середовища, що сприяє зростанню соціального капіталу та економічному розвитку суспільства.

Проблема психічного здоров'я привертає увагу багатьох дослідників різних галузей науки і практики: філософів, медиків, педагогів, соціологів, психологів тощо. Водночас існують підстави для ствердження про її недостатню дослідженість у психології, що спричинено багатоаспектністю цього феномену.

Слід зауважити, що питаннями інформаційно-психологічної безпеки, інформаційно-психологічних впливів активно почали займатись вітчизняні науковці лише останньої декади XX століття. Цю проблему вивчали зокрема В. В. Балабін, Ж. П. Вірна, Л. Гаврищак, М. Галамба, Г. В. Грачшов, Ю. Д. Гундерттайло, М. Т. Дзюба, Я. М. Жарков, І. Загарницька, Л. В. Засєкіна, В. Кирик, С. Б. Кримський, А. М. Кузьменко, Л. О. Кучма, Г. В. Ложкін, Є. В. Магда, Е. Макаренко, І. К. Мельник, І. О. Ольхова, М. І. Онищук, В. В.

Остроухов, А. Є. Тарас, В. В. Толувко, В. М. Петрик, Л. Є. Смола, Х. Ю. Шишкіна, А. А. Штоквиш та інші [1].

У ХХІ ст. інформаційна безпека суспільства стала одним з пріоритетних напрямків розвитку обороноздатності держави. У сучасному світі, повитому мережевими комунікаціями та засобами трансляції інформації, силова тактична перевага на полі бою може важити менше ніж технологічна та ідеологічна. Психологічна безпека інформаційного середовища в останній час знижується за рахунок різкого зміщення акцентів як і у освітній галузі, так і у галузі культури і мистецтва.

Тож детальне вивчення явища інформаційно-психологічного впливу та його зв'язок із безпекою здоров'я людини є надзвичайно важливим, оскільки розробок у цій галузі знань ще не так багато, а питання є нагальним для нашої держави, особливо враховуючи події сьогодення, що порушують цілісність і здоров'я країни та нації. Адже психічне здоров'я пов'язане з індивідуально-мотиваційною реалізацією особи – її фізичних, психологічних та соціальних можливостей, що вказує на виражену орієнтацію людини у напрямку її безпеки. Оскільки у суспільстві позитивна мотивація здоров'я, через низький рівень культури до цього питання, недостатньо розвинена, це є однією із серйозних загроз розвитку суспільства в цілому. Отож організація життя та здоров'я сьогодні безпосередньо залежить від інформаційного забезпечення та різноманітних інформаційних впливів [2].

Цифрове суспільство ставить перед студентами, нашим майбутнім поколінням, що творитиме і гуртуватиме державу, унікальні виклики:

- величезна кількість інформації та доступ до різноманітних онлайн-платформ може бути надзвичайною;
- студентів бомбардують масивом вмісту з різних джерел, що ускладнює розрізнення правди;
- розвиток соціальних медіа створив простір для кіберзалякування та інших форм онлайн-домагань, які можуть серйозно вплинути на психічне здоров'я;
- цифрове суспільство також створило відчуття роз'єднаності.

З поширеністю цифрового зв'язку підтримувати зв'язок із друзями та сім'єю легше, ніж будь-коли, але буває складно будувати значущі стосунки. Крім того, розвиток технологій призвів до зменшення фізичної активності, що може призвести до збільшення сидячості та зниження фізичної підготовки; це може ще більше погіршити психічне та фізичне здоров'я людей з обмеженими можливостями.

Проблема психічного здоров'я та інформаційно-психологічної безпеки здобувачів освіти в умовах розвитку цифрового суспільства є досить гострою та актуальною. Це пов'язано з тим, що розвиток цифрових технологій має значний вплив на психіку людини, що, в свою чергу, може призвести до розвитку різних психічних розладів.

Однією з проблем забезпечення інформаційної безпеки українського суспільства є зниження рівня освіченості українців та їх освітньокультурного розвитку. Незважаючи на збільшення кількості пересічних українців, які мають

вищу освіту, відсоток тих, які мають достатній розумовий потенціал для критичного прийняття інформації різко зменшується, тому потрібно постійно працювати над логічним та критичним мисленням у студентів.

Для забезпечення психічного здоров'я та інформаційно-психологічної безпеки здобувачів освіти з особливими потребами в умовах розвитку цифрового суспільства необхідно вжити ряд заходів.

Перш за все, необхідно надати здобувачам освіти з особливими освітніми потребами необхідну інформацію про ризики, пов'язані з використанням цифрових технологій. Також, необхідно створити умови, за яких студенти зможуть отримати психологічну допомогу, якщо вони її потребуватимуть.

По-друге, необхідно розробити та впровадити освітні програми, які б допомогли здобувачам освіти розвинути необхідні навички та знання для безпечного та ефективного використання цифрових технологій.

По-третє, необхідно створити систему моніторингу та контролю за використанням цифрових технологій здобувачами освіти. Ця система має бути спрямована на виявлення потенційних ризиків, пов'язаних із використанням цифрових технологій і вжиття необхідних заходів для їх запобігання.

Сприйняття та переробка інформації вимагає розвитку психосоціальної готовності особистості до усвідомлення та адекватної реакції на неї. Відкритість і доступність медіапростору для різних вікових категорій населення вимагає від комунікатора зваженого підходу до виготовлення інформаційної продукції, яка має бути доступною у межах «порогового сприйняття» саме тієї цільової аудиторії, на яку вона розрахована [5].

Оскільки, впровадження дедалі нових інформаційних технологій створює у людини ситуації постійного стресу, це є причиною багатьох психічних хвороб, тому важливо зрозуміти механізми інформаційно-психологічного впливу та психологічні технології з метою забезпечення безпеки здоров'я особистості та соціуму.

Література

1. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (18 жовтня 2019 року) / уклад. З. Р. Кісіль. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2019. 312 с.
2. Кириченко В.В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві: монографія – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. – 245 с.
3. Вірна Ж. П. Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості: кол.моногр. / Ж. П. Вірна, Х. Хворост, та ін.; за заг. ред. Ж. Вірної. – Луцьк: Вежа-Друк, 2015. – 588 с.
4. Магда Є. В. Гібридна війна: вижити і перемогти / Є. В. Магда. – Харків: Віват, 2015. – 302 с.
5. Петрик В. М. Інформаційна безпека (соціально-правові аспекти): підруч. / В. М. Петрик, В. В. Остроухов, М. М. Присяжнюк та ін. – Київ: КНТ, 2010. – 771 с.

Яловицька І.П.

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Стасюк Л.П.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ

Проблема вивчення уяви у психології та педагогіці займає досить важливе місце, адже цей психічний процес є невід'ємним компонентом будь-якої форми творчої діяльності людини, її поведінки в цілому. Інтерес до цієї проблеми зумовлений, передусім, значенням цього психічного явища у житті дитини з інтелектуальними порушеннями.

Уява – це психічний процес, який сприяє створенню образу предмета або ситуації в результаті перебудови отриманих раніше вражень. Існує два види уяви: пасивна та активна. Творча уява відноситься до активного виду і передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних та розумних продуктах діяльності. [5]

За допомогою уяви можна керувати багатьма психофізіологічними станами організму, налаштовувати його на майбутню діяльність. Уява відіграє неабияку роль у перетворенні об'єктивного світу, значно розширює та поглиблює процес пізнання.

У дітей з інтелектуальними порушеннями стійко виражене зниження пізнавальної діяльності, основу якого становить органічне ураження центральної нервової системи. Як показують роботи О. Скрипченко, та інших фахівців, у таких дітей знижено пізнавальну активність та розумову працездатність, розсіяна увага. Усі психічні процеси відрізняються від норми уповільненим розвитком, наявністю цілого ряду специфічних особливостей і виявляються на низькому рівні.[7]

Образи, створювані школярами з інтелектуальними порушеннями, зазвичай примітивні та одноманітні. На думку В. Синьова, недорозвинення творчої та відтворюючої уяви дітей з порушеннями інтелекту яскраво проявляється в образотворчій діяльності. Вони далеко не завжди здатні більш менш впізнавано малювати казкових персонажів. Замість тематичного малюнка багато хто з них просто зображують один або кілька предметів, які нерідко не мають жодного відношення до заданої теми, або використовують графічні штампи. Вони можуть бути яскравими та красивими, але, на жаль, діти з інтелектуальними порушеннями відтворюють зображення, яке навчилися малювати раніше [6].

В молодшому шкільному віці, коли діти, зокрема й з інтелектуальними порушеннями найбільш чутливі до зовнішніх подразників навколишнього середовища й піддатливі до виховання, вивчення народного декоративно-прикладного мистецтва є особливо необхідним. [2]

Діяльність дитини має рефлексивно-ігровий характер і дитинство загалом є періодом певного культуротворення в якому роль народної іграшки особливо значуща.

Як показує досвід останнього десятиліття, позитивний ефект у творчому розвитку та вихованні дітей досягається у тому випадку, коли вони час від часу

не просто стикаються з тими чи іншими явищами мистецтва, художніми ідеями та образами, а й виявляються «зануреними» у творче середовище, яке забезпечує комплексний вплив на всі компоненти чуттєвого світосприйняття та світогляду.

Найбільш ефективним засобом засвоєння культури, формування естетичних та моральних уявлень, розвитку творчої активності дітей молодшого шкільного віку виступає безперервне систематизоване використання на заняттях виховних та дидактичних можливостей народної іграшки. Народна іграшка, маючи неабиякий потенціал, виступає як ціннісний орієнтир та синтезує різноманітні види народної творчості, сприяє формуванню художнього смаку, естетичному і творчому вихованню школярів, оскільки в ній, як і в народних фольклорних традиціях, специфічно переломлюється виразність мистецтва створеного народом. [1]

Педагогічне значення іграшки в національній традиції полягає в цілеспрямованій підготовці дитини до осмисленої діяльності в сім'ї та в соціумі, що, власне, складає її основну функцію. У народній іграшці відображались межі реального життя, пов'язані з навколишнім середовищем та побутом людей. За допомогою іграшки дитина пізнавала світ, навчалася спілкуванню. [2]

Народна іграшка свої форми, сюжети і теми черпає з природи. І не тільки тому, що виконана з природних матеріалів (дерева, соломи, глини), які є екологічно чистими, але й тому, що відповідає формам тварин, птахів, які є джерелом для вивчення і наслідування.

Для емоційного, творчого розвитку дитини найкращою є традиційна народна іграшка з дерева, глини, соломи, паперу, лялька-мотанка з тканини тощо. Повернення до традицій українського народного іграшкарства у різних його формах та видах сприяє творчому розвитку дитини. Традиційна іграшка, поряд з кращими зразками фольклору, мають формувати перші уявлення та почуття дитини. Через розмаїття формально-образних варіантів і декоративно-кolorистичних рішень вона впливає на свідомість дитини, збуджує уяву та фантазію, зберігає пам'ять про далеке минуле. На відміну від сучасної штампованої, українська народна іграшка виховує людину патріота і творця. [4]

Отже, процес уяви завжди протікає у нерозривному зв'язку з іншими психічними процесами – пам'яттю та мисленням, тому завданням педагогів є не лише вчити дітей з інтелектуальними порушеннями фантазувати, мріяти, писати, а й насамперед вчити мислити, запам'ятовувати та розповідати. Тільки тоді можна буде говорити про успішний розвиток творчої уяви цієї категорії дітей. З метою розвитку творчої уяви у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно збагачувати їх досвід засобами народної іграшки, втілюючи їх образи в оригінальних продуктах творчої діяльності. Адже уява і творчість тісно пов'язані між собою, – уява формується в процесі творчої діяльності.

Література

1. Боровик О. В. Розвиваємо уяву. *Дошкільна освіта*. 2001. №1(49). С.14-15.
2. Карпенко З. С., Савчин З. Я. Вивчення і розвиток уяви в дитячому віці. Львів: Вік, 2016. 48 с.

3. Кузан Н. Розробка моделей ляльок на основі художньо-стильових особливостей українського народу. Трудова підготовка в закладах освіти. 2017. №2. С. 39-42.
4. Напиткін Г. Українська лялька-оберіг. Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. 32 с.
5. Психологічний словник. За ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 2002. 216 с.
6. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2014. 143 с.
7. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів. Київ: Рідна школа, 2004. 103 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Агафонова Світлана Вікторівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Алексєєва Наталія Олексіївна - аспірантка відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України.

Антоненко Євгенія Федорівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Афанасьєва Світлана - монтесорі-педагог та терапевт, АРТ-терапевт, перинатальний психолог, інструктор йоги для дітей.

Базюк Анна Петрівна - здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня КПЛ, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Балашова Ірина Вікторівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Бачинська Марина Володимирівна - кандидат педагогічних наук, викладач кафедри цифрових, освітніх та соціально-економічних технологій. Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут».

Бі Є - аспірантка, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Білокобильська Вероніка Олексіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Білоусов Олександр Миколайович - директор комунального закладу «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради

Бойчук Юрій Дмитрович - доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Бондаренко В. В. - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Бондар Віталій Іванович - доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, професор кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Бровченко Анастасія Камілівна - кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Брушневська Ірина Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Будегай Вікторія Андріївна - аспірант кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Буйняк Мар'яна Геннадіївна - кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Валько Тетяна Ігорівна - асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Візенкова Юлія Сергіївна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Влашук Ірина Валеріївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Вовченко Ольга Анатоліївна - доктор психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Гаврилюк Анна Вікторівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Олігофренопедагогіка. Волинський національний університет ім.Лесі Українки.

Гайдук Діана Олександрівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Галій Алла Іванівна - кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Гаменко Валерія Едуардівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія

Гевеленко Ганна Володимирівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Голуб Наталія Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Гончаренко Наталья Григоріївна - вчитель –логопед, ДНЗ №123 м. Харків.

Горбунова Тетяна Миколаївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Гордієнко Валентина Валеріївна - заступник директора з навчально-виховної роботи, Харківська гімназія №1 Харківської міської ради Харківської області.

Гребенюк Тетяна Миколаївна - кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Грицай Олександра Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Гріщенко Людмила Михайлівна вчитель-логопед, Хмельницька область, м. Старокостянтинів, ЗДО №7 "Золотий ключик".

Гуренко Ольга Іванівна - доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, перший проректор, Бердянський державний педагогічний університет.

Гуріна Софія Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Давидченко Інна Дмитрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, керівник навчального відділу; доцент кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Дегтерьова Вікторія Анатоліївна - аспірант кафедри педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Дем'яновська Анастасія Андріївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Дем'янюк Софія Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Дембовська Марина Павлівна - вчитель початкових класів, комунальний заклад «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради.

Демченко Наталія Олексіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Деренько Тетяна Володимирівна - вчитель-дефектолог, комунальний заклад «Харківська спеціальна школа № 5» Харківської обласної ради.

Дериведмідь Альона Ігорівна - вчитель-логопед, дефектолог, комунальний заклад "Василівський ліцей "Сузір'я" Василівської міської ради Запорізької області".

Дмитриченков Артем Володимирович - викладач кафедри музичного мистецтва, естради та джазу, Харківський національний університет мистецтв ім. І. Котляревського.

Довженко Анна Олександрівна - вчитель німецької мови, комунальний заклад "Харківський навчально-виховний комплекс "Гімназія-школа I ступеня" № 24 харківської міської ради харківської області імені І.Н. Питікова".

Долганюк Ольга Василівна - заступник директора з виховної роботи, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа № 3" Харківської обласної ради.

Докійчук Ірина Олександрівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Дорошева Світлана Юріївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Доценко Валентина Олександрівна - вчитель-дефектолог, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа 5" Харківської обласної ради.

Дюсембіна Аніта Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Дяков Ольга Олександрівна - здобувач вищої освіти спеціальності 011 Освітні; педагогічні науки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Єльцова Ольга Євгенівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Єна Альбіна Олександрівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, соціальний педагог, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа № 8" Харківської обласної ради.

Єна Олена Миколаївна - заступник директора, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа № 8" Харківської обласної ради

Єфименко Микола Миколайович - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри прикладної психології та логопедії, Бердянський державний педагогічний університет.

Ільченко Оксана Валеріївна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Замрозович-Шадріна Світлана Романівна - доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

Заскалько Олена Михайлівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Заярнюк Олексій Васильович - кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри економіки, менеджменту та комерційної діяльності Центральноукраїнський національний технічний університет.

Земляна Катерина Анатоліївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Зінченко Дар'я Артемівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Золотоверх Владлена Віталіївна - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С.Сковороди.

Зубрилова Ольга Миколаївна - вчитель початкових класів, вищої категорії, старший вчитель, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа № 3" Харківської обласної ради.

Зюзін Юрій Вячеславович - аспірант Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара; інструктор з фізичної культури, Одеський спеціальний дошкільний навчальний заклад "ясла-садок" №193 компенсуючого типу Одеської міської ради Одеської області.

Казачінер Олена Семенівна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди.

Кандаурова Евеліна Вікторівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Качалова Тетяна Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент, керівник ННЦ розвитку інклюзивної освіти, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Кизько Юлія Володимирівна – заступник директора з НВР Білоцерківської спеціальної загальноосвітньої школи № 19.

Киркевич Тетяна Олегівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинський національний університет імені Лесі Українки

Клевцова Тетяна Василівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вихователь, ДНЗ №36, м.Харків.

Кобильченко Вадим Володимирович - доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Кобченко Софія Романівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Коваленко Вікторія Євгенівна - кандидат психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Коваленко Ганна Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Козачек Надія Олексіївна - старший викладач кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Козлов Андрій Валерійович - старший викладач кафедри теорії методики і практики фізичного виховання, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Колесник Ганна-Марія Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Колінько Світлана Петрівна - магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Кондратенко Валентина Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Корженко Аліна Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Краснокутська Наталія Володимирівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Кулик Альона Станіславівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Купіна Ірина Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Кутержинська Катерина Максимівна - аспірант, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

Куцупер Олена Михайлівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Лахтюк Анастасія Федорівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Лебедик Леся Вікторівна - доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Литв'яков Михайло Вікторович - аспірант, кафедра психокорекційної педагогіки та реабілітології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; вчитель фізичного виховання, комунальна установа "Центр реабілітації осіб з вадами психофізичного розвитку"

Литвин Вікторія Георгіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Литвищенко Тетяна Іванівна - учитель вищої категорії, вчитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа № 3" Харківської обласної ради

Лісова Тетяна Василівна - вчитель-логопед, Попільнянський заклад дошкільної освіти «Чебурашка» Попільнянської селищної ради Житомирської області

Літвін Юлія Юріївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Літвінчук Анастасія Михайлівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Лісовець Альона Віталіївна - здобувач вищої освіти, спеціальності 016 Спеціальна освіта, , Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди; вчитель української мови , комунальний заклад «Спеціальна школа Гармонія" Харківської обласної ради

Лозицька Інна Миколаївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта), Волинський національний університет імені Лесі Українки

Лола Дар'я Андріївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.

Любченко Інна Іванівна - кандидат педагогічних наук, комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»

Маркозова Анна Сергіївна - здобувач вищої освіти, спеціальності 016 Спеціальна освіта, , Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Матвієнко Наталія Миколаївна - вчитель-дефектолог, комунальний заклад Харківська спеціальна школа №5"Харківської обласної ради

Мацюк Зоряна Сергіївна - кандидат філологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Мерцалова Вікторія Володимирівна - здобувач вищої освіти спеціальності спеціальності 013Початкова освіта,, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Миколюк Діана Олександрівна - аспірантка спеціальності 053 Психологія, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Міщенко Оксана Анатоліївна - кандидат педагогічних наук, доцент викладач кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Міхальова Аліна Ігорівна - вчитель-логопед, комунальний заклад "Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) 156 комбінованого типу Харківської міської ради"

Мішенкова В. В. - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Мороз Мар'яна Ігорівна - здобувач вищої освіти /магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Морохія Ольга Володимирівна - здобувач вищої освіти /магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Москаленко Юлія Євгенівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Недря Кирило Михайлович – кандидат історичних наук, доцент, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ.

Нездатна Анастасія Юрївна - магістр спеціальної освіти, логопед-дефектолог центру розвитку дитини “Грамотійка” м.Одеси.

Науменко Наталія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Нікончук Діана Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Новгородський Руслан Григорович - кандидат педагогічних наук доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Обрізанова Анастасія Олексіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Омельченко Ірина Миколаївна - професор, доктор психологічних наук, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Онуферко Юлія Ігорівна здобувач другого рівня вищої освіти , Спеціальність 016 Спеціальна освіта, Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка

Оселедченко Марина Леонідівна - здобувач вищої освіти, / магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Осика Юлія Юрївна - викладач кафедри соціальної роботи, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Отич Г.О. - здобувачка вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Отрошко Тетяна Феліксівна - старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківський педагогічний фаховий коледж комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Падун Валентина Сергіївна - асистент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Паламар Олена Михайлівна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Пасікун Анастасія Вячеславівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Пархоменко Марина Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет

Пехарєва Альона Станіславівна - кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради

Петрушко Юлія Володимирівна - здобувач вищої освіти (магістр) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Пилипенко Наталія Вікторівна - фахівець (консультант), комунальна установа "Інклюзивно-ресурсний центр" Веселівської селищної ради Запорізької області.

Пінчук Світлана Ігорівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Полонська Анастасія Юріївна - здобувачка освіти спеціальності 013 Початкова освіта, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

Плугатарьова Дар'я Ігорівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Плющакова Інесса Геннадіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Прогляда Дмитро Андрійович - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Проскурняк Олена Ігорівна - доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна" Харківської обласної ради.

Присяник Ольга Петрівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Пшичкіна-Фирсова Дар'я Анатоліївна - аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.

Райчук Марина Іванівна - старший викладач кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Ревуцька Олена Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії, Бердянський державний педагогічний університет.

Редіна Валентина Андріївна - кандидат педагогічних наук, доцент, директор комунального закладу «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради.

Рібцун Юлія Валентинівна - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Рішко Віолетта Василівна - магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Савінова Наталія Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна" Харківської обласної ради.

Савченко Дарина Русланівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна" Харківської обласної ради.

Савченко Людмила Леонідівна - кандидат педагогічних наук, доцент, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна" Харківської обласної ради.

Савченко Т. Русланівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна" Харківської обласної ради.

Сасіна Ірина Олександрівна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Север'янова Олена Анатоліївна - вчитель, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа №5" Харківської обласної ради.

Семененко-Кожух Юлія Вікторівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Семотюк Ганна Юрївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Сидорук Ірина Ігорівна - доктор педагогічних наук, доцент професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Синьов Виктор Миколайович - доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений юрист України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Сіліч Сніжана Миколаївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Сільчук Марія Сергіївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Сініченкова Ангеліна Сергіївна - викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Сіра Софія Дмитрівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Скриль Ірина Анатоліївна - кандидат географічних наук, завідувачка відділу краєзнавства комунальний заклад «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради.

Соловійова Ірина Сергіївна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Сорока Олена Вікторівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Олігофренопедагогіка, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Спаських Ірина Єгорівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Спіріна Ірина Володимирівна - директор Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр №3» Миколаївської міської ради.

Старик Оксана Вікторівна – викладач, Відокремлений структурний підрозділ Кам'янець-Подільський фаховий коледж НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут».

Старик Сергій Володимирович - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 231 Соціальна робота, навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти "Кам'янець-Подільський державний інститут".

Старинська Олена Віталіївна - кандидат психологічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет.

Старіченко Дар'я Ігорівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Степаненко Ганна Володимирівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Столбова Ніна Вікторівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Стрельников Віктор Юрійович - доктор педагогічних наук, професор професор кафедри філософії і економіки освіти, Полтавська академія неперервної освіти імені М. В. Остроградського.

Стуцаренко Світлана Олександрівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Супрун Дар'я Миколаївна - доктор пед. наук, професор, професор кафедри спеціальної психології та медицини Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Супрун Микола Олексійович - доктор пед. наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова.

Таранченко Оксана Миколаївна - доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Тельна Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Терехова Ірина Юріївна - вчитель розвитку слухо- зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови, комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5» Харківської обласної ради.

Тищенко Тетяна Геннадіївна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Трубавіна Ірина Миколаївна - доктор педагогічних наук , професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

Турчина-Приходько Світлана Миколаївна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Удич Зоряна Ігорівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Фарина Тетяна Андріївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинський національний університет імені Лесі Українки

Фастовець Аліна Іванівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Фесенко Лариса Петрівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Фролова Тетяна Петрівна - вчитель розвитку слухо- зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови, комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5» Харківської обласної ради.

Халіна Тетяна Іванівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Харченко Інна Вікторівна - методист комунального закладу «Валківський Будинок дитячої та юнацької творчості Валківської міської ради Харківської області».

Хланта Ксенія Валеріївна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Чередниченко Олександр Юрійович - кандидат економічних наук, доцент, Інститут підготовки юридичних кадрів для СБУ Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Черненко Тетяна Віталіївна - аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Чечко Тетяна Миколаївна - здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Чистова Єлизавета Андріївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія), Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Чуйко Анна Іванівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Шаровкіна Анна Валентинівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; вчитель початкових класів, Коробочкинський ліцей Чкаловської селищної ради Чугуївського району Харківської області.

Шевченко Валентина Олександрівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Шевченко Володимир Миколайович - доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка.

Шевченко Злата Дмитрівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Шевченко Юлія Василівна - аспірантка відділу психолого педагогічного супроводу дітей з особливими потребами ІСПП ім. М. Ярмаченка.

Шуліка Віктор Сергійович - здобувач вищої освіти , навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти "Кам'янець-Подільський державний інститут".

Якуба Леся Станіславівна – викладач, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди; аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Ялова Ольга Василівна - директор КЗ «Харківська спеціальна школа № 8» Харківської обласної ради.

Яловицька Ірина Петрівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Янковська Світлана Вікторівна - аспірант кафедри педагогіки та психології зі спеціальності 011Освітні, педагогічні науки, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Наукове видання

Збірник наукових праць

Відповідальний за випуск: В. Є. Коваленко

Комп'ютерна верстка: Л. С. Якуба

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності несуть автори

Підписано до друку 20.03.2023 Ум. друк. арк. 38,52

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29