

ОСВІТА В УКРАЇНІ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВЕКТОР

**Колективна
монографія**

**Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти**

ОСВІТА В УКРАЇНІ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВЕКТОР

Колективна монографія

**Суми
СумДПУ імені А.С. Макаренка
2023**

УДК 376.091(477:4)(02)

О 72

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
(протокол № 11 від 29 травня 2023 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

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

Анна СОКОЛОВА, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Володимир ШЕВЧЕНКО, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти Львівського університету імені Івана Франка

О 72 Освіта в Україні: євроінтеграційний вектор: колективна монографія [Електронне видання] / Під заг. ред. О. Боряк. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. – 196 с.

ISBN 978-966-698-327-8 (PDF)

У монографії представлено теоретичні та практичні результати наукових досліджень молодих науковців: аспірантів, магістрантів, бакалаврів щодо реалізації сучасного стану спеціальної та інклюзивної освіти в Україні: навчання, виховання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами (за нозологіями) та взаємодії з їх батьками, наведено моделі сучасної системи допомоги цим дітям.

Монографія адресована широкому колу фахівців, спеціалістам у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, аспірантам, здобувачам та батькам, які мають дітей з особливими освітніми потребами.

Матеріали подаються мовою оригіналу.

Рукописи не рецензувалися. За достовірність фактів, дат, назв, статистичних даних, точність формулювань, висновків тощо несуть відповідальність автори розділів монографії. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

©Колектив авторів, 2023

© СумДПУ імені

А.С. Макаренка, 2023

ISBN 978-966-698-327-8 (PDF)

ЗМІСТ

Передмова	5
-----------------	---

РОЗДІЛ І. ОСВІТА В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ, ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ

Крістіна БОГОМАЗ. Виховний вплив батьків на розвиток дитини з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї ...	6
Олена ВОРОТИНЦЕВА. Інклюзивна освіта в контексті концепції Нової української школи	14
Яна КОСЕНКО, Юрій КОСЕНКО. Модель організації профілактично-правової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями	26

РОЗДІЛ ІІ. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Анна БОБЕР. Розвиток описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобом дидактичних ігор.....	38
Юлія ДЕГТЯРЬ. Корекція розвитку дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку	51
Анастасія ЗАЙЧИКОВА, Оксана БОРЯК. Сучасні підходи вивчення мелодико-інтонаційного оформлення мовленнєвого висловлювання при тяжких порушеннях мовлення в Україні та закордоном.....	61
Олександра НАВОЛОКОВА. Комплексний підхід до вивчення комунікативно-мовленнєвої діяльності у безмовленнєвих дошкільників у реаліях сьогодення.....	79
Ярослава ШУМЕЙКО. До питання забезпечення ефективності практичної роботи з виховання моральних якостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	92

РОЗДІЛ ІІІ. БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ, ДОСТУПНІСТЬ, БЕЗПЕЧНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Інна ГУЗЬ. Художньо-продуктивна діяльність як засіб формування мистецько-творчої компетентності старших дошкільників зі зниженим зором	107
Діана ДАНІЛОВА, Тетяна ДЕГТЯРЕНКО. Теоретичні аспекти використання форм і методів музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення.	120
Вікторія ЛОЗА, Олександр КОЛИШКІН. Теоретичні підходи до визначення сутності формування культури здоров'я молодших школярів.....	141

РОЗДІЛ ІV. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ РІЗНОГО ПРОФІЛЮ В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЯХ

Ілія БОРЯК. Реабілітаційні програми для фахівців при напруженій інтелектуальній праці	153
Анастасія ДЕРНОВА, Анна ЧОБАНЯН. Психологічна допомога батькам дітей із порушенням мовлення.....	170
Ганна КОВАЛЬОВА. Освіта дорослих в умовах неперервної освіти.....	182
Примітки	194

ПЕРЕДМОВА

Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною і пошуком сучасних підходів, адаптацією здійснення освітнього процесу з урахуванням вимог та реалій сьогодення.

Євроінтеграційні зміни в Україні обумовлюють пошук шляхів удосконалення освітнього процесу на всіх його рівнях. Вивчення та впровадження досвіду країн Європи сприяє підвищенню рівня надання освітніх послуг для всіх вікових категорій дітей, в тому числі і з особливими освітніми потребами.

Євроінтеграція України в XXI сторіччі переважно стосується вищої та професійної освіти.

Повномасштабне воєнне вторгнення, загостило проблеми здійснення освіти дітей з нормотиповим і порушеним розвитком. Це стосується дітей які залишилися в Україні так і виїхали за її межі.

Європейський досвід здійснення освітнього процесу стане в нагоді для трансформації та подальшого розвитку освіти в нашій країні, можливості впровадження більш прогресивних освітніх практик в навчально-виховний процес.

Монографія адресована широкому колу фахівців: науковцям, аспірантам, студентам, фахівцям-практикам у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, батькам, які мають дітей з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ І. ОСВІТА В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ, ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ БАТЬКІВ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СІМ'Ї

Крістіна БОГОМАЗ

Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка,
аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Kbogomaz45@gmail.com

Стаття присвячена розкриттю проблеми сімейного впливу на розвиток дитини з особливими потребами. Визначено, що батьки є важливими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу. Це пов'язано з тим, що вони найкраще знають сильні та слабкі сторони своїх дітей, їхні нахили, здібності, особливості розвитку. Така інформація дасть можливість вибудувати правильну освітню траєкторію і соціалізувати дитину з особливими освітніми потребами.

По суті сімейне виховання дитини з ООП не відрізняються від виховання дітей з типовим розвитком, але фізичне, моральне, естетичне, поєднується з корекційно-розвивальним впливом

Сім'я – це суспільний інститут, що історично сформований задля вирішення виховних задач. Саме завдяки прикладу взаємовідносин між батьком і матір'ю в сім'ї у свідомості дитини формуються уявлення про життєві цілі, моральні цінності, формуються еталони поведінки [1].

Протягом усього життєвого шляху особистості, сім'я є першим мікросоціальним середовищем, яке опосередковує і розкриває своєрідність життєдіяльності. Головні функції сім'ї полягають у забезпеченні фізичного і емоційного розвитку дитини, формуванні статевої ідентифікації дитини, її розумовому розвитку та розвитку здібностей і прихованих можливостей, гарантуванні почуття захищеності, формуванні цінностей особистості, допомозі в оволодінні нею ключовими соціальними нормами.

Діти з особливими освітніми потребами потребують виняткової уваги і персональної програми виховання та навчання. Одна з головних ролей у процесі виховання дитини з особливими освітніми потребами належить родині, яка є одним із ключових чинників її «входження» в систему суспільних відносин. Інститут сім'ї є одним із найдавніших у суспільстві. Він забезпечує взаємодію між самою сім'єю та суспільством з одного боку, а з іншого – самої особистості та сім'ї [4]. У ст. 8 Закону України «Про дошкільну освіту» зазначається, що сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших закладах освіти або забезпечити відповідну освіту її в сім'ї. Також наголошено, що відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі, адже батьки, або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання та навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності.

Питання сімейного виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) розглядається такими дослідниками як Ю. Гаркуша, Є. Єкжанова, М. Кот, В. Липа, С. Миронова, А. Московкіна, Л. Носкова, Ю. Рібцун, В. Синьов, Д. Шульженко та ін. [2]. На їх думку сімейне виховання – одна із форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту. Автори підкреслюють важливу роль найближчого оточення у процесі корекційно-педагогічного впливу на дітей і вважають організацію правильного сімейного виховання однією з умов створення для них корекційного освітнього середовища.

Взаємодія батьків та педагогів на сучасному етапі розвитку педагогіки і психології залишається об'єктом дискусій та наукових досліджень. Актуальні питання проблеми взаємозв'язку закладу освіти і родини у формуванні особистості дитини висвітлені у працях Л. Загик, Т. Пагути, В. Котирло, М. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської та ін. [3].

Сімейне виховання дитини з ООП не відрізняється від виховання дитини з типовим розвитком, воно містить ті ж самі складові: фізичне, моральне, інтелектуальне, естетичне, трудове

та статеве виховання. Зазначені напрямки необхідно поєднувати з корекційно-розвивальним впливом.

Батьки вже від народження дитини мають усвідомлювати, що для успішної соціалізації у суспільстві потрібний командний підхід до виховання та розвитку особистості самої дитини. Тобто відповідальне відношення батьків до своєї особливої дитини і її майбутнього вже давно хвилює педагогів.

Саме завдяки відносинам між батьками у сім'ї, їх активності у ході розвитку й навчання у дитини з особливими освітніми потребами формується психолого-фізичне і соціально-культурне положення у майбутньому, ступінь реабілітаційного і соціально інтеграційного потенціалу [2].

Розглядаючи сучасну українську сім'ю, яка виховує дитину з ООП, можна зазначити, що досить часто можна помітити те, що батьки в повній мірі не можуть реалізувати виховний потенціал. Це пов'язано з тим, що не вистачає певних знань та досвіду виховання такої дитини, або ж наявність негативних тенденцій у родині заважає цьому. Фактори, які можуть виступати при цьому – низький рівень зв'язків між усім членами родини, часті конфлікти та сварки між батьками, а також порушення самого зв'язку між дитиною та батьками. Все це дуже негативно впливає на розвиток дитини з ООП та засвоєння дитиною певних норм поведінки та моральних цінностей, що призводить до більших порушень і деформації розвитку дитини.

Найбільший виховний вплив на дитину має також емоційний потенціал сім'ї, а якщо поєднати з провідними ідейними настановами батьків, то емоційні фактори виступають головною передумовою розвитку моральної гідності дитини та формуванням моральних норм та культури. Науковці зазначають, що на основі позитивного оціночного ставлення батьків до дітей формується емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе, до образу свого «Я», а також формується потреба у отриманні поваги від оточуючих [3].

Найважливішим завданням у вдосконаленні процесу сімейного виховання є виявлення та розкриття того, як формуються та вдосконалюються ціннісні та духовні потреби самої дитини, особливо в контексті відношення та поваги

до дитини. Висока ефективність виховних та розвиваючих впливів забезпечується знаннями батьків основних психологічних особливостей розвитку дитини з ООП, вікових змін та криз розвитку. Зокрема, така ефективність проявляється у позитивному емоційному ставленні дитини до батьків, прагненні дитини відповідати моральним уявленням дорослого, а також у її зразковій поведінці і навпаки. При цьому важливо, що така поведінка проявляється не лише в присутності дорослих, але й за їх відсутності.

Залежно від насиченості спілкування між членами сім'ї та від того, які переважають емоції позитивні чи негативні, формується самопочуття дитини, а також її світогляд та усвідомлення сформованого образу дорослої людини [7]. Психологічний клімат сім'ї як мікроколективу складається з тих особливостей, які характеризують найбільш типові сфери переживань членів сім'ї, їхній моральний стан, прихильності, афективні контакти, прояви любові та взаємоповаги. Ще одним потужним виховним фактором є психологічний клімат. Спрямованість активності дитини та її розвиток багато в чому залежить від сімейної атмосфери і моральних якостей батьків, а також від їх позитивного або негативного самопочуття, характеру особистісних очікувань зростаючої особистості по відношенню до людей в оточенні.

Як зазначають науковці, під впливом так званого «теплого» сімейного клімату, що характеризується особистісною формою спілкування дітей і дорослих, діти виявляють високу сприйнятливність до виховних впливів дорослих [2]. Діти, які ростуть в сім'ях з таким кліматом, добре контактують з однолітками, виявляють до них доброзичливе ставлення і правильно реагують на прохання вихователів в дитячому садку або школі. Коли діти зростають у сім'ях з неприємним психологічним кліматом, у їхній поведінці переважають негативні емоції та упереджене, часто дискомфортне ставлення до оточуючих. Крім того ці діти схильні до емоцій, які часто призводять до конфліктів з оточуючими [5].

Також одним із негативних факторів, що впливає на емоційний стан та самопочуття дітей з ООП, є взаємовідносини між самими батьками. Адже більшість так званого конфліктного

досвіду формується саме в тих сім'ях, в яких взаємовідносини між батьками не дуже налагоджені та сприятливі. Це призводить до того, що дитина при довгому перебуванні в такій атмосфері не розвивається, а навпаки деградує і при відносинах з іншими для такої дитини таке ставлення буде нормою.

Зокрема, такі емоційні чинники не тільки посилюють або послаблюють виховні впливи, але водночас їх важливість і цінність для дитини закладено в емоційному ставленні певних дорослих до предметів і явищ навколишнього середовища. Наприклад, фактори, якими дорослі, особливо батьки, захоплюються, на які витрачають енергію, якими захоплюються, від яких страждають, в подальшому виступають предметом хвилювань самої дитини. З цього можна зробити висновок, що в залежності від того, які емоції переживає дитина в перші роки життя, її майбутній образ «Я» буде залежати як від соціальної значущості дитини, так і від неї самої.

Спостерігаючи за дітьми ми бачимо, що їм інколи важко враховувати не тільки розмови дорослих, але і їх поведінку. Як відомо всі переживання, через які проходить дитина у сім'ї, можна побачити в сюжетних іграх, де діти повторюють поведінку дорослих. Великий педагог К. Ушинський у своїх працях розглядає глибоке психологічне спостереження за грою дітей, розкриває зміст ігрової діяльності, при цьому демонструє її необхідність та важливість для морального розвитку дитини [8].

Не менш важливим елементом виховного впливу на дитину є формування її духовних потреб. Формування таких потреб відбувається через вплив на емоційну сферу дитини. Без сумніву, що позитивне емоційне ставлення батьків до дитини, постійне визнання і заохочення її власної діяльності, де нахили і здібності виражаються в повній мірі, неминуче призведе до підвищення емоційно-ціннісного ставлення дитини до оточуючих і до самої себе, призводить до формування адекватної самооцінки. Постійна підтримка сформованого рівня самооцінки у сім'ї в майбутньому буде однією з найважливіших соціальних потреб у житті дитини. Якщо вплив навколишнього середовища має негативне забарвлення, то у дитини формується установка на занижену самооцінку.

У процесі формування самооцінки основною мотивацією дитини виступає бажання зберегти розвинуте та сформоване у минулому почуття власної гідності.

Прагнення дитини підтримувати набутий рівень самооцінки дозволяє їй відкидати багато спокус, які її оточують. Переживання дитиною власної гідності може бути рушійною силою для активізації діяльності, спрямованої на задоволення потреби у самоповазі, турботі або вдячному ставленні тих, хто її оточує.

Якщо дитина відчуває позитивне ставлення з боку дорослих, вона стає залежною від них. Коли дорослі пред'являють до дитини підвищені моральні вимоги, дитина прагне подолати розбіжність між своєю самооцінкою і самооцінкою оточуючих її людей, як правило, батьків. Такі розбіжності відображають, з одного боку, рівень критичного ставлення дорослого до дитини, а з іншого – показник зростаючої самооцінки.

В результаті підвищеної моральної потреби та вимог до дитини, яка прагне постійно відчувати потребу в позитивному ставленні, змінюється характер самої взаємодії, і в більшості випадків ця взаємодія має напружений, негативний емоційний підтекст.

Разом з тим, при такому типі взаємодії дитини і дорослого вона переживає «девальвацію» власної цінності і в той же час виявляє моральну активність з прагненням відновити попередній рівень емоційного ставлення, який дорослий пропонує їй як один з найефективніших механізмів виховного впливу на цю дитину.

Зокрема, спосіб спілкування з дитиною, ступінь турботи про неї, психологічний клімат у сім'ї, що відображається на проблемах дитини, турботі та увазі до неї, є суттєвими чинниками формування морального обличчя дитини. Чим менше любові, турботи і тепла відчуває дитина, тим повільніше вона розвивається як особистість, тим більша ймовірність того, що вона стане пасивною, байдужою і слабкою. Тепла домашня атмосфера сприяє формуванню особистої безпеки, впевненості у власній силі та оптимізму [6].

Структура сім'ї також впливає на формування та розвиток особистості дитини. Діти, які ростуть з батьками, бабусями і дідусями, більш турботливі і доброзичливі, але менш самостійні, наполегливі і менш організовані.

Вплив сім'ї на розвиток дитини залежить від того, як вона ставиться до дитини та цінує її. Прихильність дитини до близьких виражається в бажанні співпереживати радощам і печалям батьків, бути поруч з ними (особливо, коли дитина хворіє або відчуває тривогу), грати з ними або дарувати їм приємні подарунки. Діти переводять ці емоції в певні образи та способи вираження власних почуттів.

Мати відіграє особливу роль у сімейному мікросередовищі дитини, оскільки її люблять діти у різному віці. Важливими є також стосунки з батьками, братами, сестрами, дідусями, бабусями та нерідко із далекими родичами.

Знання батьками індивідуальних особливостей дитини створює реальність взаєморозуміння між дорослими та їхніми дітьми. Це відкриває реальні можливості спільними зусиллями сприяти розвитку дитини, а також власному розвитку.

Виховання дитини з ООП в сім'ї – це складний процес, який залежить від злагодженої роботи батьків, педагогів, логопеда, психолога, медиків. Стаття містить рекомендації подолання негативного впливу батьків на подальшу соціалізацію.

Перш за все батькам слід пам'ятати:

- не підвищуйте голос при дитині. Спокійним тоном поясняйте, що потрібно зробити;
- даючи дитині вказівки, будьте короткими і по суті;
- розмовляючи з дитиною, стежте за тим, щоб вона не тільки слухала, що ви говорите, але і про що ви говорите.
- якщо у дитини виникла проблема, поставтеся до неї серйозно, зверніть увагу на настрій дитини і прислухайтеся до кожного слова, яке вона говорить;
- при організації вільного часу та режиму дня дитини дотримуйтесь режиму, не перевантажуючи дитину лише навчальною діяльністю;
- намагайтеся уникати факторів, які можуть відволікти її від того, що дійсно важливо;
- заборона фізичних покарань, моральних покарань та допущення сексуального чи психологічного насильства;
- необхідно систематично і наполегливо розвивати у дітей позитивні звички;
- демонструйте стабільність у всіх операціях та починаннях;

- вчить розрізняти, що дозволено, а що не дозволено в повсякденному житті сім'ї та дітей;
- поступово запроваджуйте правила дисципліни та порядку в сім'ї;
- оцінюючи поведінку дитини, важливо не критикувати і засуджувати її, а засуджувати поведінку дитини в певних ситуаціях;
- дитині ніколи не слід нагадувати про минулі проступки, скоєні в силу певних обставин.

У батьківсько-дитячих стосунках існують різноманітні недоліки, які є наслідком невміння дітей розуміти батьків, або навпаки, непорозуміння, спричинені недостатнім спілкуванням між батьками та дітьми. Як наслідок, діти втрачають впевненість у собі та все частіше відчують тривогу, брак комунікативних навичок та брак спілкування з батьками та дітьми. Тому ми пропонуємо деякі рекомендації для батьків щодо подолання цих явищ:

- при кожній нагоді намагайтеся підбадьорювати, заспокоювати та мотивувати, демонструючи впевненість в успіху дитини та її здатності досягати поставлених цілей;
- навчайте розумно і точно реагувати на результати власної діяльності, конструктивно і об'єктивно їх оцінювати, встановлювати зв'язки між особистими успіхами і невдачами, не боятися помилятися з метою подальшого розвитку власної діяльності;
- наводьте прості приклади, чому не варто заздрити успіхам інших дітей;
- розвивайте навички спілкування з дорослими та однолітками з метою формування адекватного ставлення до інших людей, їхніх думок і суджень;
- якщо ви помітили, що поведінка вашої дитини характеризується застоєм і тривогою, спробуйте подолати це за допомогою музики, арт-терапії та активної гри, необхідної для зняття напруги.

Таким чином, сімейне виховання є найважливішою складовою, навчання і виховання дитини з ООП. Його ефективність залежить від рівня педагогічної культури батьків та найближчого оточення. Для того, щоб створити необхідні умови

для формування та розвитку гармонійної особистості, важливо враховувати ряд особливостей: дитина – це особистість, яка розуміє, що таке сім'я і яка її роль, що по-різному сприймає події, явища і ситуації. Кожна дитина розвивається під впливом особливостей поведінки своїх батьків, стосунків між ними. Формування та розвиток особистості, що відбувається в сімейному середовищі, більшою мірою залежить від стилю виховання, сформованої самооцінки та уявлень батьків про майбутнє дитини.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г. С. Вікова психологія : навч.посіб 2003. 496 с.
2. Акименко Ю. Ф. Педагогічна та вікова психологія : підручник. Київ, 2003. 96 с.
3. Грицкова Ю. В Основні форми просвітницької роботи з батьками у другій половині ХХ сторіччя. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. Київ, вип. 12. С. 49–53.
4. Кацєро А. О. Особливості образу «Я» у бездоглядних підлітків : автореф. дис. .- канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2005. С. 78.
5. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 96 с.
6. Психологічна допомога сім'ї : посіб./ за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: Вид-во Ін-ту соціології НАН України, 1988. 182 с.
7. Савчук Л. А. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник інклюзивної освіти*. Рівне: РОІППО, 2013. 53 с.
8. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Динаміка батьківського ставлення в онтогенезі дитини. *Психолог в дитячому саду*. 2003. № 4. С. 102-108.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Олена ВОРОТИНЦЕВА

аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С.Макаренка

vorotyntsevaoo@zakinppo.org.ua

У роботі розглянуті зміни у системі освіти щодо впровадження інклюзії у контексті Концепції Нової української

школи за період 2010-2022 роки. Проаналізовано динаміку українського законодавства відповідно зазначеного питання, враховуючи карантинні обмеження та введення воєнного стану в державі. Висвітлено основні аспекти освітньої політики в Україні, які показують, що вона формується у відповідності до міжнародних стандартів не зважаючи на виклики сьогодення. Описано поступовий перехід від медичної моделі розуміння особливостей здобувачів освіти до соціальної. Акцентовується увага на створенні мережі інклюзивно-ресурсних центрів та ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти, завданням яких є встановлення у здобувачів освіти наявності чи відсутності особливих освітніх потреб та рівня їх підтримки, надання методичної та практичної допомоги закладам освіти, батькам, які допомагатимуть особам з освітніми труднощами реалізувати своє право на освіту в повному обсязі. Показано, що інклюзивна освіта є частиною реформ суспільства, є незворотною. Акцентовано, що інклюзивну освіту та якість освіти необхідно розглядати як цілісне питання.

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPT

Olena VOROTYNTSEVA

postgraduate student of specialty 016 Special education

Sumy State Pedagogical University

named after A.S. Makarenko

vorotyntsevaoo@zakinppo.org.ua

The paper examines the changes in the education system regarding the introduction of inclusion in the context of the Concept of the New Ukrainian School for the period 2010-2022. The author analyzes the dynamics of Ukrainian legislation on this issue, taking into account quarantine restrictions and the introduction of martial law in the country. The main aspects of educational policy in Ukraine are highlighted, which show that it is being formed in accordance with international standards, despite the challenges of today. The gradual transition from the medical model of understanding the characteristics

of students to the social model is described. Attention is focused on the creation of a network of inclusive resource centers and resource centers for supporting inclusive education, whose task is to determine whether students have or do not have special educational needs and the level of their support, to provide methodological and practical assistance to educational institutions and parents who will help people with educational difficulties to realize their right to education in full. It is shown that inclusive education is a part of social reforms and is irreversible. It is emphasized that inclusive education and the quality of education should be considered as a holistic issue.

В Україні на державному рівні інституційно визначено впровадження інклюзії у Концепції розвитку інклюзивної освіти, прийнятої у 2010 році [1]. Метою Концепції було визначено пріоритети політики держави у освітянській сфері щодо забезпечення конституційних прав, які гарантовані державою особам з особливими освітніми потребами (ООП), освітніми труднощами, реалізація комплексної реабілітації, що має на меті надання системи послуг, які стосуються сфери педагогіки, медицини, психології, фізіології, професійних та трудових навичок, фізкультури, спорту, соціально-побутового орієнтування та спрямовані на відновлення та компенсацію втрачених функцій дитячого організму, опанування ними побутових, соціальних навичок, розвиток здібностей, впровадження міжнародного досвіду щодо збільшення кількості закладів освіти в яких організоване інклюзивне навчання, які готові надавати освітні послуги дітям з ООП.

Реалізація Концепції потребувала змін до діючої нормативно-правової бази в частині впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в закладах освіти на усіх рівнях. Висвітлення особливостей даного процесу за період 2010-2022 років є **метою дослідження**.

У 2016 році була прийнята Концепція Нової української школи (НУШ) [2], засади якої скеровуються на удосконалення національної системи у відповідності з потребами часу та адаптаційними вимогами освітніх інституцій Європейського Союзу (ЄС). Указом Президента В. Зеленського в 2020 році ухвалено

Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі. Національна стратегія розроблена та ухвалена з урахуванням основоположних нормативних актів ВООЗ, зокрема Глобальної стратегії охорони здоров'я жінок, дітей і підлітків на 2016–2030 роки, що розроблена на підтримку Цілей сталого розвитку, та з урахуванням Конвенції Організації Об'єднаних Націй (ООН) про права дитини [3].

У вищевказаних інституційних документах прописані майже всі засади інклюзії в українській освіті. Зокрема йдеться про універсальне освітнє середовище, в якому кожна дитина відчуває себе безпечно і творчо, **навчання орієнтоване на особистість, завдяки якому вона, не зважаючи на її можливості, може реалізуватися.** Відтоді, як це питання було унормовано, діти з ООП можуть навчатись разом з іншими однолітками. При цьому використовувати індивідуальні програми розвитку із психолого-педагогічною та корекційно-реабілітаційною складовими. Також у Концепції НУШ акцентується увага на педагогіці партнерства, що включає в себе спілкування, співпрацю всіх, хто бере участь в освітньому процесі, на добровільних засадах та рівноправності. Ще однією з ідей реформування освіти є зменшення кількості інтернатів, з якою важко не погодитися.

У 2017 році Кабінет Міністрів України (КМУ) ухвалює Національну стратегію з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки, а також План заходів з реалізації першого (підготовчого) етапу (2017-2018 роки) [4]. Другий етап Стратегії (2019-2024 роки) має на меті реорганізацію кожною областю інституції, згідно плану, який розробленого на першому етапі. Третій етап (2025-2026 роки) – аналітичний (результати перших двох етапів). Все частіше лунає термін «деінституціалізація», який використовують в контексті розвитку послуг для сімей та їхніх дітей в освітній, медичній, соціальній та реабілітаційній сфері безпосередньо у громадах. Завдяки таким позитивним наслідкам децентралізації, потреба в інтернатних закладах поступово зникне. Маємо враховувати, що переліку осіб з ООП з високою ймовірністю потраплятимуть діти із закладів інституційного догляду, які були возз'єднані із сім'єю, громадою. На сайті НУШ констатується, що щорічно кількість дітей, для яких організоване інклюзивне навчання, збільшується на 30% [5].

Необхідно зазначити, що європейські, а також деякі азійські держави (наприклад, Японія) моделювали майбутнє освітянської системи як взаємодію та взаєморозвиток масової та спеціальної освіти. Тому інклюзивний проєкт в освіті реалізувався у цих країнах не за рахунок системи спеціальної освіти (СО) у вигляді її поглинання масовим утворенням, а шляхом її збереження й одночасного вибудовування у структурі масової освіти через реорганізацію ще однієї, паралельної основній, системи СО. Спеціальні освітні установи закривали тільки тоді, коли у населення зникла в них потреба. У цих країнах спеціальні школи розглядають як цінний ресурс досвіду, напрацювань, спеціалістів, на який, наразі, є попит в закладах освіти, де впроваджено інклюзію. Просто їх закрити – нераціональне використання ресурсів.

У Концепції НУШ наголошується на *універсальному дизайні в освіті*, вимогах до освітнього середовища, для реалізації освітнього процесу для усіх дітей. Коли цього недостатньо – доцільно говорити про ***розумне пристосування***. Змістове наповнення цього терміну прописано Законом України «Про освіту». Понятійний апарат інклюзивної освіти (ІО), відповідно до Закону України «Про освіту» та доповнень до нього, включає [6]:

- індивідуальна програма розвитку (ІПР);
- інклюзивне навчання;
- інклюзивне освітнє середовище;
- особа з ООП;
- універсальний дизайн у сфері освіти;
- розумне пристосування;
- корекційно-розвиткові послуги (допомога);
- психолого-педагогічні послуги;
- психолого-педагогічний супровід.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» [7] чітко встановлена доплата — 20 відсотків, що нараховуються за педагогічне навантаження в класах (групах), в яких організоване інклюзивне навчання, учасниками освітнього процесу стали асистенти дітей (у нормативному акті прописано вимоги щодо їх допуску (ч.7 ст. 26). Міністерством освіти і науки (МОН) України

було доповнено Умови допуску асистента учня (дитини) (АУ(д)) до освітнього процесу для виконання його функцій, вимоги до професійної діяльності. Серед освітян та педагогів й досі не було чіткого розуміння та розмежування завдань АУ(д) та асистента учителя. Завдяки вказаному документу, маємо чітке роз'яснення: АУ(д) — це соціальний робітник, один із батьків (законний представник) здобувача освіти або уповноважена ними особа, яка дбає про соціальні потреби учня/вихованця з освітніми труднощами: допомога у пересуванні, відвідування туалету, переодягання, харчування та інше. Вказаний працівник має пройти спеціальну підготовку, отримати відповідний документ. Лише директор(керівник) ЗО, уклавши відповідний договір між ЗО та АУ(д), за згодою батьків, допускає вказаного працівника до забезпечення супроводу під час інклюзивного навчання. Такі послуги безоплатні. Звертається увага, що відповідно до законодавства, АУ(д) можуть бути робітники соціального захисту, один з батьків (інших законних представників) учня (дитини) або уповноважені ним особи. Якщо функції АУ(д) виконує соціальний робітник, то мова йде про оплачувані послуги від служби соціальної роботи чи соціального захисту. Тобто, надання базової соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання буде відбуватися, наприклад, у ЗЗСО, а зарплату АУ(д) отримуватиме від соцзахисту, що констатовано у Законі України «Про соціальні послуги» та затвердженого Державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання [8].

На сьогоднішній день Україна є однією з небагатьох держав, у яких на законодавчому рівні затверджено умови організації інклюзивного навчання у ЗО усіх рівнів: загальна середня освіта (ЗСО), позашкільна освіта, професійна (професійно-технічна), вища освіта у 2019 році, фахова передвища та дошкільна освіта – у 2021. Пандемія та воєнний стан стали причиною змін у всіх постановах протягом 2020-2022 років.

У 2018 році продовжився процес змін у загальній середній освіті. Уведено в дію Державний стандарт початкової освіти (2022/2023 навчальний рік (н.р.) та оновлений Державний стандарт базової середньої освіти, який став логічним продовженням попереднього. На його основі розроблено та затверджено

Типову освітню програму(ТОП) для 5-10 (11) класів спецзакладів ЗСО для здобувачів освіти з ООП, затверджену наказом МОН України від 07.12.2021 № 1317 (зі змінами, наказ МОН від 12.10.2022 № 769), яку може взяти за основу основою заклад СО для створення власної освітньої програми [9].

Зазнали змін Положення про спеціальну школу та навчально-реабілітаційний центр(НРЦ) у зв'язку з введенням воєнного стану (Постанова КМУ від 30.08.2022 № 979). На період його дії, учнями спеціальних шкіл можуть стати діти незалежно від категорії (типу) їхніх ООП (труднощів), а також вказані ЗО отримали змогу створювати змішані та інклюзивні класи. Така можливість дозволить зберегти мережу, колективи спецзакладів освіти та слугуватиме забезпеченню доступності освіти для учнів, які змушені були лишити домівки із-за повномасштабної війни (ВПО).

Водночас, процес деінституалізації продовжується — по завершенню 2021/2022 н.р. реорганізовані спецзаклади ЗСО для здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку (ЗПР), унормована процедура погодження реорганізації/ліквідації спецзакладів освіти (ст. 32 Закону України «Про повну ЗСО», наказ МОН України від 22 лютого 2022 року № 216), затверджено перелік документів для погодження проєкту рішення засновника про реорганізацію/ліквідацію спеціального закладу ЗСО, які мають попередньо бути подані до МОН України. Отже, під час дії воєнного стану, процес деінституалізації не припинявся та не змінювався, дана процедура здійснюється в рамках правового поля.

Аналіз освітньої політики в Україні показує, що її реформування відбувається з урахуванням міжнародних стандартів не зважаючи на виклики сьогодення. Зокрема, формулювання статей закону «Про освіту» розкриває, що ми плавно та послідовно перебудовуємо власне розуміння та практичний підхід до особливостей розвитку та функціонування від медичної моделі до соціальної.

Розпорядженням КМУ від 27 грудня 2017 року №1008-р [10] затверджено план заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) та Міжнародної класифікації функціонування,

обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП). На виконання цього документу у 2018 – 2019 роках центральні органи виконавчої влади мали втілити все можливе для впровадження МКФ та МКФ-ДП. Завдяки МКФ зведено до єдиної системи мову та схеми опису станів здоров'я та станів, пов'язаних із здоров'ям, впроваджено визначення компонентів здоров'я та пов'язаних зі здоров'ям компонентів добробуту (наприклад, освіта та праця). МКФ — не класифікація «наслідків захворювання», а класифікація «компонентів здоров'я».

В освіті раніше панувала медична модель, яка визначала ООП через наявність порушень/особливостей розвитку чи стану здоров'я дитини. Надання корекційної чи медичної допомоги особі з особливими потребами було основним напрямом діяльності в рамках медичної моделі, щоб мінімізувати чи усунути негативний вплив цих чинників. Здобувач освіти з ООП при такому погляді асоціюється з проблемою, що, у більшості випадків, веде до її ізоляції. На сучасному етапі медична модель замінюється соціальною, в основі якої аксіома — порушення розвитку особи чи стану її здоров'я не є причиною проблеми, а — *бар'єри у зовнішньому середовищі*, які оточують особу.

Соціальна модель прогнозує, що освітня система має бути більш готовою до змін, забезпеченню рівних прав на отримання якісної освіти усіма без дискримінації. Для втілення цього, за найкращими світовими стандартами МОН України та Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у 2021-2022 роках розроблено та презентовано характеристику освітніх труднощів та рівні підтримки відповідно до індивідуальних потреб та можливостей учнів з ООП, розроблено методичні рекомендації для фахівців ІРЦ та педагогічних працівників ЗЗСО щодо встановлення категорій (типів) ООП (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі, що є яскравим прикладом соціальної моделі розуміння проблеми [11].

Підтримка даного вектору набула найвищої державної підтримки — Президент України відповідним Указом схвалив Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [12]. Національна

стратегія демонструє практичні кроки реалізації реформування освіти з врахуванням Концепції НУШ до 2029 року.

Для реалізації Концепції інклюзивного навчання та Концепції НУШ з 2017 року було створено систему ІРЦ — установ, метою яких є забезпечення права осіб з ООП на здобуття якісної освіти, завдяки проведенню комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи (КО) та реалізацію їх системного кваліфікованого супроводу. Створено систему автоматизації роботи ІРЦ (АС «ІРЦ»), яка значно полегшила та підвищила прозорість роботи педагогів. За допомогою порталу у батьків з'явилася можливість, по-перше, відправити заяву до ІРЦ онлайн, що значно спрощує комунікацію на цьому етапі та не вимагає затрат часу та коштів, по-друге, отримати від директора ІРЦ запрошення, яке надійде до особистого кабінету законного представника дитини, на проходження комплексного оцінювання (адреса, дата, час), по-третє, це зручне зберігання важливих документів, що пов'язані з КО, наприклад, заяву та висновок можна зберігати в електронному вигляді в системі та завантажити у будь-який час. Для освітянських закладів, в яких організоване інклюзивне навчання, у системі передбачено «кабінет закладу освіти», в якому фіксується та формується уся необхідна інформація та документація кожного учня/вихованця/студента з ООП.

До початку воєнних дій в Україні налічувалося 667 ІРЦ, у яких працювало більше 4500 педагогічних працівників. Станом на 15.04. 2023 р., ще відкрито 31 ІРЦ. В жорстких умовах російської агресії, більшість продовжують надавати кваліфіковану допомогу особам з ООП [13]. Положення про ІРЦ [14] також зазнало змін: встановлено додаткові завдання під час воєнного стану, введеного Президентом України з першого дня війни з російською федерацією.

У кожному інституті післядипломної педагогічної освіти України з 2018 року створено новий структурний підрозділ – ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти (РЦПІО). Перед РЦПІО в контексті вищеперерахованих ідей та проблем поставлено ряд завдань: надання методичного супроводу ІРЦ; аналітика щодо реалізації Концепції ІО; методичне забезпечення діяльності ІРЦ; підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ, 30 щодо навчання дітей з ООП; інформаційно-просвітницька робота

з громадськістю для підвищення рівня обізнаності щодо осіб з ООП, у тому числі з інвалідністю; разом з громадськими об'єднаннями, батьками (іншими законними представниками) здобувачів освіти, представниками ЗО організовувати лекції, тренінги, семінари, вебінари для підвищення рівня інклюзивної компетентності суспільства; поширювати інформаційні матеріали у засобах масової інформації (ЗМІ) [15].

У квітні 2020 року НУШ представила назагал Профіль інклюзивних учителів — перелік знань, компетентностей і цінностей учителя для якісного забезпечення інклюзивного навчання. У документі сконцентровано інформацію про компетентності, знання, вміння та ставлення, які необхідні всім учителям інклюзивних класів. Профіль розроблений враховуючи основні цінності та рамки компетентності, які складаються з трьох чинників: ставлення, знання та навички. Відповідне відношення чи віра вимагає відповідних знань або рівня усвідомлення і навичок, щоб застосувати ці знання на практиці [16].

Насамперед, Профіль підготовлений як «дороговказ» для проектування та включення до освітніх програм підвищення кваліфікації для всіх учителів тем, які стосуються інклюзивного навчання. Тобто рамки компетентності необхідно враховувати при складанні освітніх програм для підготовки майбутніх педагогів та у системі післядипломної освіти.

У грудні 2020 року Мінекономрозвитку України затверджені професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [17]. Професійним стандартом описані основні педагогічні функції, встановлені єдині вимоги до загальних та фахових компетентностей учителів відповідно до кваліфікаційної категорії, їх допуску до роботи та умови праці, не зважаючи на рівень закладу загальної середньої освіти, в якому працюють педагоги. У переліку трудових функцій (професійних компетентностей за трудовою дією або групою трудових дій, що входять до них) проекту Професійного стандарту зазначено обов'язкову наявність інклюзивної компетентності вчителів.

Висновки. Концепція інклюзивної освіти реалізується в Україні вже 13 рік. За цей період державна політика у системі

освіти кардинально змінилася: розширилася мережа закладів, які надають освітні послуги, що базуються на принципі забезпечення одного з основних прав дітей – права на освіту та можливості реалізовувати його за місцем проживання, в умовах загально-освітнього закладу; запроваджено Концепцію НУШ, що зрозуміло пояснює філософію та переконання необхідності змін в освіті, зокрема й інклюзивної, створено систему ІРЦ. Відбулося перформатування у ставлення до осіб з особливостями розвитку з медичної моделі на соціальну. З 2022 року введений в обіг термін «освітні труднощі», «категорії освітніх труднощів» та «рівні підтримки в освітньому процесі». За рівнями підтримки тепер відбувається не лише реалізація індивідуальної освітньої траєкторії, а й надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, диференційоване залучення ресурсів для їх забезпечення. Отже, фахівці ІРЦ мають відійти від медичної моделі та діагнозу для того, щоб надати якісні рекомендації для здобувачів освіти з ООП та їх батькам, щодо подальшого навчання разом з однолітками.

Визнано, що інклюзивна освіта стосується реформування суспільства і є незворотною, а також те, що інклюзивна освіта та якість освіти – взаємопов'язані поняття, які не можна розглядати ізольовано одне від одного. Суспільство втрачає, якщо певна частина спільноти не залучена до активного та продуктивного життя, а інклюзивна освіта – це можливість самореалізуватися й отримати професію усім здобувачам освіти, а, отже, – разом з іншими приносити користь державі та суспільству у цілому. Цивілізовані країни постійно працюють над створенням більш інклюзивних систем освіти та вдосконалення існуючих. Кожна реалізує це різними способами, зважаючи на минулий та сучасний контекст та власної історії. Власну історію інклюзивної освіти має й Україна.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Офіційний сайт МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro—zatverdzhennya—kontseptsii—rozvitku—inklyuzivnogo—navchannya> (дата звернення: 08.03.2023).
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: розпорядж. Каб. Міністрів України від

- 14.12.2016 р. № 988—р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988—2016—p#Text> (дата звернення: 07.03.2023).
3. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі: Указ Президента України № 195/2020. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1952020—33789> (дата звернення: 07.03.2023).
 4. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 — 2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 09.08.2017 р. № 526—р. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/KR170526?an=1&ed=2017_08_09 (дата звернення: 07.03.2023)
 5. Онуфрик М. Деінституціалізація. Як вчителі можуть допомогти адаптуватися дітям з інтернатних закладів. Проект для комунікації реформи «Нова Українська Школа». URL: <https://nus.org.ua/view/deinstytutsializatsiya—yak—vchyteli—mozhut—dopomogty—adaptuvatysya—dityam—z—internatnyh—zakladiv/> (дата звернення: 07.02.2023).
 6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145—VIII: станом на 1 січ. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145—19#Text> (дата звернення: 10.03.2023).
 7. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463 -IX: станом на 1 лип. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463—20#Text> (дата звернення: 10.03.2023).
 8. «Щодо асистента учня (дитини) в закладах освіти»: лист МОН України від 19.08.2022 р. № 1/9540-22. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37395> (дата звернення: 05.03.2023)
 9. «Про внесення змін до типової освітньої програми для 5—10(11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами»: наказ МОН України від 12.10.2022р. № 898. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/635/630/634/635630634a829032469060.pdf> (дата звернення: 10.03.2023).
 10. Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 27.12.2017 р. № 1008-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1008—2017—p#Text> (дата звернення: 10.03.2023.)
 11. Про методичні рекомендації для фахівців інклюзивно—ресурсних центрів та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо встановлення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі: лист МОН України від 29.12.2021 р. № 1—23101—21. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne—navchannya/2021/12/31/Lyst.MON—1—23101—21.29.12.2021.pdf> (дата звернення: 10.03.2023).
 12. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі: Указ Президента України № 195/2020. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1952020—33789> (дата звернення: 07.03.2023).
 13. Інклюзивно—ресурсний центр. Завдання. Документи. *Педрада (Портал освітян України)*. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/1393—pro—nklyuzivno—resursniy—tsentr> (дата звернення: 10.03.2023).
 14. Про внесення змін до Положення про інклюзивно—ресурсний центр: Постанова Каб. Міністрів України від 29.04.2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493—2022—p#Text> (дата звернення: 10.03.2023).
 15. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно—ресурсних центрів: Постанова Каб. Міністрів

України від 22.08.2018 р. № 617. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-p#Text> (дата звернення: 10.03.2023).

16. Профіль інклюзивних учителів: що вони мають знати та вміти. Нова українська школа / Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/profil-inklyuzyvnyh-uchyteliv-shho-vony-mayut-znaty-ta-vmity/> (дата звернення: 10.03.2023).
17. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736—20 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 10.03.2023).

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИЧНО-ПРАВОВОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Яна КОСЕНКО

оперуповноважена відділу кримінальної поліції
Сумського РУП ГУНП Сумської області

Юрій КОСЕНКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
kosenko75@gmail.com

Для певної категорії дітей та підлітків із інтелектуальними порушеннями властивими є різні форми поведінки, які мають відхилення від норми. Це проявляється в порушенні шкільної дисципліни, застосуванні брутальних слів, грубого, зверхнього відношення до однолітків, вчителів та батьків, вживанні алкоголю, тютюнопалінні, психічно активних речовин тощо.

Одним із відхилень у поведінці дітей і підлітків з інтелектуальними порушеннями є правопорушення, тобто суспільно небезпечна, винна дія або бездіяльність, яка заборонена законом і передбачає юридичну відповідальність. Згідно статистичних даних, за останні роки прослідковується тенденція щодо збільшення правопорушень серед дітей та підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

У цих умовах особливу актуальність набуває профілактична робота серед школярів з порушеннями інтелекту щодо

виявлення, обмеження та подолання факторів правопорушень. Проблема профілактично-правової роботи привертає увагу фахівців різних галузей знань: педагогіки, кримінології, соціології, психології та медицини.

Для ефективної організації профілактично-правової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями нами розроблена модель, в основу якої покладено особистісно-орієнтований та гуманістичний підходи. Структурно, модель складається з таких блоків, як: діагностичний, змістовний, процесуальний та аналітико-результативний.

MODEL OF THE ORGANIZATION OF PREVENTIVE AND LEGAL WORK WITH SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Yana KOSENKO

operative of the criminal police department
of the Sumy Regional Department of the National Police of Sumy Oblast

Yuriy KOSENKO

candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department of Special
and Inclusive Education
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
kosenko75@gmail.com

For a certain category of children and adolescents with intellectual disabilities, various forms of behavior that deviate from the norm are characteristic. This is manifested in the violation of school discipline, the use of rude words, a rude, superficial attitude towards peers, teachers and parents, the use of alcohol, tobacco, psychoactive substances.

One of the deviations in the behavior of children and adolescents with intellectual disabilities is a crime, that is, a socially dangerous, guilty action or inaction, which is prohibited by law and entails legal responsibility. According to statistical data, in recent years there has been a trend towards an increase in offenses among children and adolescents with intellectual disabilities.

In these conditions, preventive work among schoolchildren with intellectual disabilities to identify, limit and overcome the factors of delinquency becomes especially relevant. The problem of preventive

and legal work attracts the attention of specialists in various fields of knowledge: pedagogy, criminology, sociology, psychology and medicine.

For the effective organization of preventive and legal work with schoolchildren with intellectual disabilities, we have developed a model based on person-oriented and humanistic approaches. Structurally, the model consists of such blocks as: diagnostic, substantive, procedural and analytical-resultative.

Проблемі профілактики протиправної поведінки школярів різних категорій присвячені дослідження вітчизняних і закордонних педагогів та психологів. Причини та особливості правопорушень серед школярів, зміст та специфіка роботи в цьому напрямку розкрито в дослідженнях А. Тарасова. Профілактика правопорушень неповнолітніх як соціально-педагогічна проблема актуалізована в роботах М. Позднікова. Педагогічні особливості попередження важко вихованості підлітків охарактеризовано у дослідженні Н. Верцинської.

Зміст соціально-педагогічної корекції девіантної поведінки підлітків розкрито в роботах Г. Бедуліної. Дослідженню особливостей правового виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку присвячені праці О. Ляшенко, О. Миронової, Б. Пузанова та інших. Історичні аспекти правового виховання висвітлені в ретроспективних дослідженнях Ю. Косенка [1; 2; 3].

Мета дослідження полягає у розробленні ефективної моделі організації профілактично-правової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями

У рамках нашого дослідження важливо розкрити поняття «профілактика» та «профілактика правопорушень». Профілактика (від грец. «prophylaktikos») означає комплекс різноманітних заходів, спрямованих на запобігання будь-якому явищу або усунення факторів ризику.

Однак у різних сферах науки це поняття трактується по-різному. У медичній літературі профілактика означає сукупність запобіжно-оздоровчих заходів щодо охорони та зміцнення здоров'я окремої людини або цілого колективу.

Юридична наука визначає профілактику як запобігання злочинності; комплекс заходів, спрямованих на виявлення, обмеження або усунення факторів злочинності загалом та її окремих видів, суспільної небезпеки особистості злочинця.

У психології під поняттям «профілактика» розуміють управління духовними процесами лише на рівні особистості.

З погляду педагогічної науки, профілактика – це науково обґрунтовані та своєчасні дії, спрямовані на запобігання можливим фізичним чи соціокультурним колізіям в окремих індивідів групи ризику, збереження, підтримання та захист нормального рівня життя та здоров'я людей.

Профілактика правопорушень визначається педагогами як комплекс заходів соціально-психологічного, медичного та педагогічного характеру, спрямованих на нейтралізацію впливу негативних факторів соціального середовища на особистість, попередження протиправних чи інших відхилень у поведінці учнів [4].

І. Гордєєва стверджує, що поняття «профілактика» у педагогіці розглядається значно ширше, ніж у інших галузях знань, означаючи не тільки комплекс заходів, але й цілеспрямовану діяльність щодо усунення факторів ризику та попередження протиправної поведінки дитини.

Дослідники (Ю. Антонян, Я. Анопрієнко, Т. Барило, С. Біlicheва, А. Белкіна, Д. Гурова, К. Ігошева, О. Змановська, А. Захаров, Ю. Клейберг, А. Литвинова, Г. Міньковский та інші) виокремлюють такі види профілактики:

- 1) первинна;
- 2) вторинна;
- 3) третинна.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на цих видах профілактики. Первинна профілактика – це комплекс заходів, спрямованих на запобігання негативного впливу біологічних та соціально-психологічних факторів, що впливають на формування поведінки, що має певні порушення.

Первинна профілактика включає заходи, які спрямовані на попередження причин правопорушень ще задовго до того, як вони можуть з'явитися. З педагогічної точки зору даний етап передбачає діяльність педагога по створенню для дитини умов та

можливостей задовольняти свої потреби соціально позитивними способами, вивчення особистості учня, дослідження його найближчого оточення: сім'ї, шкільного колективу, мікрогруп та неформальних об'єднань, а також вивчення міжособистісних відносин і процесів. Таким чином вирішуються завдання якомога раннього виявлення та усунення передумов виникнення правопорушень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Вторинна профілактика – це комплекс медичних, соціально-психологічних, юридичних та інших заходів, спрямованих на роботу з учнями, для яких характерною є поведінка, яка має відхилення. До педагогічних заходів вторинної профілактики відноситься рання діагностика протиправної поведінки учня з порушеннями інтелекту; розкриття психологічного неблагополуччя особистості. На цьому етапі головним у діяльності педагога є недопущення скоєння учнем тяжкої провини, правопорушення, злочину.

Це завдання вирішується комплексно із залученням комісії та інспектора у справах неповнолітніх, соціального педагога, психолога спеціального закладу середньої освіти та батьків.

Третинна профілактика – це комплекс заходів соціально-психологічного та правового характеру, які мають на меті запобігання вчиненню повторного злочину [4; 5].

Педагогічний аспект профілактики В. Баженов розглядає як безпосередньо виховний вплив вчителя, колективу школярів на педагогічно занедбаних дітей з інтелектуальними порушеннями, інтенсифікацію процесу їх виправлення та перевиховання.

На думку О. Погребняка, педагогічний аспект профілактики полягає в діяльності з розвитку сталого почуття відповідальності дітей з порушеннями інтелекту за свою поведінку, відповідальності за вчинки своїх товаришів і колектив, у виробленні у них готовності та звички постійно дотримуватися норм суспільства.

Таким чином, педагогічний аспект профілактики правопорушень розкриває більше зовнішній бік організації профілактичної роботи, тобто вплив на причини та фактори протиправної поведінки, на особистість дитини, на її свідомість та в цілому перевиховання учня з порушеннями інтелектуального розвитку.

У наш час у вихованні дітей і підлітків з інтелектуальними порушеннями з девіантною поведінкою, відбувається зміна

орієнтирів: від адміністративно-карального до охоронно-захисного. Звичайно, це спричиняє і зміни в організації профілактичної роботи – відмови від домінування адміністративних заходів та перехід до педагогічних засобів профілактики. У зв'язку з цим, у нашій магістерській роботі, зроблено спробу розглянути педагогічну профілактику правопорушень серед школярів із позиції особистісно-орієнтованого підходу, тобто визначити внутрішній зміст педагогічної профілактики.

У рамках особистісно-орієнтованого підходу педагогічна профілактика правопорушень нами розглядається, як взаємодія педагога та учня, в основі якого лежить діяльність з виявлення, розкриття внутрішніх механізмів та закономірностей, які впливають на протиправну поведінку дитини.

У зв'язку з цим, профілактична робота повинна будуватися з урахуванням потреб та інтересів учня з інтелектуальними порушеннями, яка повинна бути спрямована на створення умов, що дозволяють дитині самотійно та відповідально визначити свою позицію у сфері правових відносин.

Важливим у цій роботі є прийняття учнем з інтелектуальними порушеннями особистісно значимих моральних, правових цінностей; формування мотивів, установок соціально цінної поведінки, особистісних якостей, що узгоджуються з морально-правовими нормами суспільного життя.

Особливе місце приділяється діагностичній діяльності педагога, що дозволяє своєчасно виявити різні відхилення в поведінці учнів, проаналізувати та зрозуміти його причини, і на підставі цього здійснювати планування та визначати зміст, форми, методи профілактичної роботи.

Основою педагогічної профілактики правопорушень із позицій особистісно-орієнтованого підходу є «безумовне» прийняття педагогом учня, розуміння його внутрішніх потреб, переживань, почуттів; створення передумов для його саморозвитку, самовдосконалення, ситуацій успіху, що дозволяють скоригувати негативні лінії у його поведінці.

Такий підхід до профілактичної роботи дозволить педагогові зробити мету та завдання профілактики близькою та зрозумілою дитині з інтелектуальними порушеннями, перенести їх у життя

шкільного колективу, і сформувати цим у школярів усвідомлений вибір правової поведінки.

На основі досліджень науковців, нашими уявленнями про профілактику правопорушень з учнями з інтелектуальними порушеннями ми розробили модель профілактики правопорушень у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Зазначена модель включає мету, завдання, комплекс методів і форм профілактичної роботи педагога.

У основу нашої моделі покладено особистісно-орієнтований та гуманістичний підходи. Структурно, модель складається з наступних блоків:

- діагностичний блок;
- змістовний блок;
- процесуальний блок;
- аналітико-результативний блок.

Змістом діагностичного блоку є визначення відхилень у поведінці учнів з інтелектуальними порушеннями, діагностика причин протиправної поведінки, діагностика особливостей особистості учня з протиправною поведінкою.

Складовими змістового блоку є низка напрямків:

Перший напрямок – це безпосередня взаємодія педагога з учнем із порушеннями інтелектуального розвитку, що передбачає:

- вивчення особистості учня, його індивідуальних особливостей розвитку, інтересів, життєвих навичок;
- дослідження найближчого оточення учня: сім'ї, шкільного колективу, мікрогруп та неформальних об'єднань;
- раннє виявлення різних форм відхилень у поведінці;
- програмування виховного впливу;
- реалізація комплексу профілактичних методів та форм індивідуальної роботи;
- включення дітей до різних видів діяльності за інтересами у межах наявних у школі гуртків, секцій, клубів;
- аналіз ефективності виховних впливів.

Другий напрямок – це створення навколишнього середовища, яке проявляється в:

- згуртуванні дитячого колективу;
- формуванні сприятливої емоційної атмосфери;

- включенні дітей у різні види соціально активної діяльності;
- розвитку дитячого самоврядування.

Зміст процесуального блоку полягає в діяльності педагога – корекції та координації різних виховних впливів у соціумі, а саме:

- робота з сім'єю, залучення батьків до виховної та профілактичної роботи;
- корекція впливів засобів масової комунікації;
- нейтралізація негативних впливів соціуму;
- взаємодія з культурними та іншими освітніми установами.

Складовими процесуального блоку є методи та форми роботи з профілактики правопорушень серед школярів. До таких методів належать:

- переконання, бесіда, виховні ситуації, навіювання, вирішення проблемних завдань та ситуацій, індивідуальне та групове консультування;
- активні методи: евристичні бесіди, дидактичні ігри, сюжетно-рольові ігри, вікторини тощо.

Форми організації профілактичної діяльності – урочні та позаурочні. Урочні форми – уроки курсу «Основи правознавства». Позаурочні форми – правові гуртки, секції, клуби, молодіжні об'єднання, свята правових знань, тематичні дискотеки, виступи працівників правоохоронних та правозахисних органів, інформаційні п'ятихвилинки з правових проблем та інші.

Залежно від джерел сприйняття та передачі інформації, на нашу думку, форми організації профілактичної роботи зі школярами з порушеннями інтелекту диференціюються на:

- 1) словесні форми (збори, зустрічі, усні журнали, бесіди, розповіді, пояснення тощо);
- 2) практичні (походи, екскурсії, конкурси, заняття гуртків, секцій, клубів тощо);
- 3) наочні форми (книжкові виставки, фотогазети, тематичні стенди тощо).

Варто зауважити, що в роботі з дітьми означеної категорії в умовах спеціального закладу середньої освіти необхідно відзначити й іншу класифікацію форм організації профілактично-правової роботи. Це диференціація на:

- 1) індивідуальну роботу;
- 2) групову роботу (з постійним або змінним складом учнів);

3) масову (фронтальну) роботу.

Індивідуальна форма організації профілактично-правової роботи застосовується у таких випадках:

- коли дитина має тяжкі та множинні порушення у розвитку, коли в навчанні та вихованні їй рекомендований саме індивідуальний підхід, тому що вона не здатна до освіти в умовах групової та колективної роботи.

У зв'язку з особливостями пізнавальної діяльності, дитина потребує безперервної індивідуальної психолого-педагогічної підтримки та покрокового контролю, багаторазовості повторення. Таким чином профілактично-правова робота організовується для дітей з тяжкими (важкими) формами порушення інтелектуальної недостатності та супутніми ураженнями;

- коли відповідно до специфіки корекційно-освітнього процесу, особливостей відхилень у розвитку та вікових особливостей, дитина потребує індивідуальної психолого-педагогічної, логопедичної та іншої корекційної допомоги, яка може доповнювати фронтальні заняття. Тут враховуються всі тонкощі та глибока своєрідність розвитку порушених функцій, систем, рівня індивідуальних досягнень та індивідуальних можливостей просування конкретної дитини з інтелектуальними порушеннями;
- коли дитина з інтелектуальними порушеннями навчається в домашніх умовах;
- коли дитина з інтелектуальними порушеннями має певні творчі здібності. Використовуючи індивідуальний підхід, педагог може підібрати для такого школяра конкретну діяльність, яка позитивно буде впливати на особистість школяра і матиме велике корекційне значення (малюнок на правову тематику, вивчення вірша на правову тематику тощо).

Групові форми організації профілактично-правової роботи в спеціальному закладі середньої освіти сприяють активізації діяльності дітей, більш повному залученню їх у виховний процес, практичному освоєнню умінь колективної діяльності та навичок соціально-нормативної поведінки, розумової та комунікативної

діяльності в умовах природної, ситуаційної мотивації спілкування, пізнання, міжособистісної взаємодії тощо.

Групові форми дозволяють здійснювати взаємонавчання дітей, розвивають самостійність, ініціативність, відповідальність, почуття товариства, партнерства, готовність до взаємодопомоги. У групових формах організації профілактично-правової роботи реалізується диференційований підхід.

До групових форм організації профілактично-правової роботи в спеціальному закладі середньої освіти належить гурткова та клубна роботи, епізодичні заходи (екскурсії, вікторини, змагання, огляди, конкурси, тематичні вечори, походи, ігри, зустрічі тощо) [6].

Четвертим блоком моделі організації профілактики правопорушень у школярів з інтелектуальними порушеннями є аналіз результатів. Аналітико-результативний блок передбачає оцінку та аналіз педагогом ефективності профілактичної роботи та на підставі цього подальше прогнозування своєї діяльності щодо профілактики правопорушень серед учнів з порушеннями інтелекту (Рис. 1).

Таким чином, для ефективної профілактично-правової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу середньої освіти нами розроблена модель, яка передбачає первинну, вторинну та третинну профілактику.



Рис. 1. Модель організації профілактично-правової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями

Первинна профілактика включає заходи, які спрямовані на попередження причин правопорушень ще задовго до того, як вони можуть з'явитися. Вторинна профілактика – це комплекс медичних, соціально-психологічних, юридичних та інших заходів, спрямованих на роботу з учнями, для яких характерною є поведінка, яка має відхилення. Третинна профілактика – це комплекс заходів соціально-психологічного та правового характеру, які мають на меті запобігання вчиненню повторного злочину.

Розроблена нами модель профілактично-правової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями складається з чотирьох блоків: діагностичний, змістовний, процесуальний та аналітико-результативний. Зміст кожного блоку передбачає: застосування діагностичних методик (діагностичний блок), розроблення програми профілактично-правової роботи, включення дітей до різних видів діяльності, розвиток дитячого колективу, формування сприятливої емоційної атмосфери та включення дітей у різні види соціально активної діяльності (змістовий блок), застосування найбільш ефективних методів і форм роботи з профілактики правопорушень (процесуальний блок), оцінка, аналіз та подальше прогнозування профілактично-правової роботи (аналітико-результативний блок).

Список використаних джерел:

1. Косенко Ю. М., Боряк О. В. Становлення шкільної правознавчої освіти в Україні з початку ХХ століття – до кінця 1970-х років. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2021. № 80. С. 144–148.
2. Косенко Ю. М. Основи правознавства: підручник для 10 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70). Чернівці: Букрек, 2019. 200 с.
3. Косенко Ю. М. Розвиток правової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні з початку ХХ століття до 1991 року. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський*, 2020. Вип. XXXIV. С. 102–112.
4. Ляшенко О. О. Готовність учнів старших класів до вивчення адміністративно-кримінального права в допоміжній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету «Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Серія соціально-педагогічна»*. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2008. Випуск X. С. 289–292.
5. Ляшенко О. О. Стан сформованості правових знань учнів старших класів з вадами інтелектуального розвитку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Серія «Педагогічні науки»*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. Випуск XXXXVIII. С. 129–132.
6. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка: компактний навчальний курс: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2008. 204 с.

РОЗДІЛ II. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

РОЗВИТОК ОПИСОВОЇ ЛЕКСИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Анна БОБЕР

аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
annaivankabober7@gmail.com

У статті надано огляд теоретичних основ, що стосуються розвитку описової лексики молодших школярів за засобом дидактичних ігор. Зазначено, що з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, дидактичні ігри є одним з ефективних засобів їх розвитку. Вони сприяють активізації мовленнєвої та учбової діяльності, позитивному ставленню до навчання та розвитку мовлення, яке відбувається у грі і непомітно для учнів.

Узагальнено методику та особливості використання дидактичних ігор для розвитку описової лексики молодших школярів з урахуванням їхніх особливостей.

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING DESCRIPTIVE VOCABULARY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Anna BOBER

postgraduate student of specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
annaivankabober7@gmail.com

The article provides an overview of the theoretical foundations of the development of descriptive vocabulary in younger schoolchildren through the use of educational games. It is noted that considering the peculiarities of cognitive activity of children with intellectual disabilities, educational games are effective means of their development. They

contribute to the activation of speech and learning activities, positive attitudes towards learning and language development, which occur during the game and go unnoticed by the students.

The methodology and peculiarities of using educational games for the development of descriptive vocabulary in younger schoolchildren, taking into account their specific characteristics, are summarized.

На сучасному етапі розвитку освіти гостро стоїть проблема збільшення кількості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями і, відповідно до цього, проблема профілактики і подолання шкільної дезадаптації у цієї категорії учнів, що виявляється в низькій успішності, відхиленнях від загальноприйнятих норм поведінки та труднощах у взаємовідносинах з оточуючими. Проблема розвитку описової лексики є дуже актуальною тому, що мовлення є важливим компонентом будь-якої діяльності людини та її поведінки в цілому. Недорозвинення описової лексики або відсутність її формування відзначається у всіх учнів з інтелектуальними порушеннями і спричиняє негативний вплив на навчання, розвиток і соціалізацію учня. Цілеспрямована та своєчасна робота над розвитком описової лексики сприятиме засвоєнню шкільної навчальної програми, розвитку розумової діяльності, вдосконаленню соціальної адаптації та міжособистісного спілкування молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Багато вчених, серед яких Є. Данільченко, С. Миронова, В. Орлова, О. Різник, Ю. Селюкова, Ю. Соловей, Н. Тарасенко, досліджували важливість ігрової діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

О. Карпенко та В. Супрун детально описували педагогічні та психологічні особливості цих дітей та розробляли методику використання дидактичних ігор для навчання мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Автори стверджують, що використання ігрового підходу може бути ефективнішим, ніж традиційні методи навчання.

Ю. Косенко проводив дослідження щодо сутності дидактичної гри як методу навчання.

Т. Докучина розглядала індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами.

Проте, є багато аспектів, які залишаються недостатньо вивченими та потребують більш ретельного дослідження. Особливий науковий інтерес становить проблема розвитку описової лексики у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Це обумовлює актуальність дослідження дидактичних ігор та їх реалізацію з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Описова лексика молодших школярів з інтелектуальними порушеннями - це набір слів та виразів, які вони використовують для опису різних аспектів свого оточення: предметів, місць, людей, тварин, подій тощо. Описова лексика допомагає дітям виразити свої думки, відчуття та сприйняття світу навколо них.

Описова лексика молодших школярів з інтелектуальними порушеннями може бути простою, повсякденною відповідно до їхнього рівня розвитку мовлення. Ось декілька прикладів описової лексики, яку можуть використовувати молодші школярі:

1. «Великий» - опис розміру, наприклад: «Великий будинок стоїть на вулиці».
2. «Яскравий» - опис кольору, наприклад: "Яскраве сонце світить на небі".
3. «Пухнастий» - опис текстури, наприклад: «Пухнастий котик лежить на килимку».
4. «Веселий» - опис настрою, наприклад: «Діти грають у веселу гру з посмішками на обличчях».
5. «М'який» - опис властивостей тканини, наприклад: «М'яка подушка на ліжку, на якому можна затишно посидіти».
6. «Гучний» - опис звуку, наприклад: «Гучний гуркіт автомобілів на вулиці».
7. «Швидкий» - опис швидкості, наприклад: «Швидка машина проїхала повз нас».
8. «Смачний» - опис смаку, наприклад: "Смачні пиріжки з яблуками, які мама пекла вчора".
9. «Цікавий» - опис інтересів, наприклад: «Цікава книга з цікавими історіями про подорожі».
10. «Чистий» - опис стану, наприклад: «Чиста кімната з вікном, через яке видно гори».

Ці приклади описової лексики можуть допомогти молодшим школярам виразити свої спостереження та враження про навколишній світ. Описова лексика може бути використана для складання розповідей, опису картинок, створення власних оповідань, розповідей про власні враження та відчуття.

Молодші школярі можуть розширювати свій словниковий запас описової лексики шляхом спостережень, читання книг, слухання оповідань та спілкування. Вчителі та батьки можуть також допомогти молодшим школярам розвивати їхні навички використання описової лексики шляхом спільного вивчення слів, фраз та речень, які допоможуть дітям більш точно виразити свої думки та спостереження.

Описова лексика є важливою складовою розвитку мовлення молодших школярів, оскільки вона допомагає їм виразити свої враження, сприйняття світу та розвивати вміння використовувати різноманітну лексику.

Описова лексика виконує кілька важливих функцій в мовленні молодших школярів:

- опис: допомагає учням передавати деталі та характеристики предметів, явищ, дій та станів. Вона дозволяє дітям використовувати слова, щоб розповісти про те, як щось виглядає, звучить, має розмір, форму, колір, текстуру, запахи, звуки та інші риси.
- комунікація: описова лексика допомагає дітям спілкуватися з іншими, описуючи свої спостереження, враження та думки. Дозволяє дітям передати свої ідеї та досвід з оточуючим світом, використовуючи різноманітні слова та вирази.
- розуміння: допомагає дітям розуміти текст, слухати оповідання, казки, описи та інші види мовленнєвих висловлювань. Дозволяє розрізняти та розуміти різні характеристики предметів, явищ та дій, що допомагає розвивати їхні когнітивні навички.
- творчість: стимулює творчу уяву дітей, дозволяючи їм використовувати різні слова та вирази для створення оригінальних описів та образів. Вона розвиває креативне мислення та відкриває можливості для самовираження та самовиразу.

- сенсорна свідомість: допомагає зосередитися на своїх власних спостереженнях та відчуттях, вчить їх уважно сприймати світ навколо себе та розрізняти різні аспекти предметів та явищ, такі як вигляд, звучання, запахи, текстури та інші сенсорні враження. Це сприяє розвитку їхньої сенсорної свідомості та сприйняття оточуючого світу.
- розширення словникового запасу: використання описової лексики в дидактичних іграх допомагає молодшим школярам вивчати нові слова та вирази, розширювати свій словниковий запас. Вони навчаються використовувати різні синоніми, антоніми, порівняння, метафори та інші мовні засоби, що сприяє розвитку їхньої мовної компетенції.
- виразність та емоційна насиченість: описова лексика допомагає дітям виразно висловлювати свої думки, враження та емоції. Вона дозволяє дітям використовувати різні слова та вирази, щоб передати свої почуття, настрої та враження, що розвиває їхню емоційну інтелігенцію та комунікативні навички.

У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігається обмежений словниковий запас. Описова лексика цих учнів є недорозвиненою та обмеженою порівняно з нормотиповими дітьми. Розрив між обсягом активного та пасивного словника таких дітей є значним, причому активний словник є набагато меншим за пасивний. Мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями переважно складається з іменників та побутових дієслів, а використання прислівників, прикметників та сполучників відбувається рідко. Неточне вживання найпростіших слів також є характерною рисою мовлення цих учнів. Учні з інтелектуальними порушеннями використовують обмежену кількість слів, що вказують на ознаки предмета, розмір предметів (маленький - великий) та основні кольори (зелений, червоний, синій), антонімічні зв'язки, такі як «короткий – довгий», «товстий – худий», вживаються дуже рідко. Головна причина цього може бути складність уявлень про ознаки та якості предметів [1].

Одним із засобів розвитку описової лексики та мовлення в цілому є дидактична гра. Ефективність використання дидактичних ігор багато в чому залежить від їх цілеспрямованого

і систематичного застосування в поєднанні з різноманітними дидактичними вправами.

Одним із способів розширення описового словникового запасу та розвитку мовлення загалом є використання дидактичних ігор. Ефективність такого заходу залежить від цілеспрямованого та систематичного застосування ігор разом з різноманітними дидактичними вправами.

Дидактична гра є багатогранною та виконує різноманітні функції: це не тільки форма навчання, але й ігровий метод, що застосовується для навчання, а також засіб комплексного виховання особистості учня. Це також самостійна ігрова діяльність. У процесі їх використання відбувається розвиток мовлення та мислення в нерозривному зв'язку.

Словесно-дидактичні ігри базуються на словах та діях гравців. Ці ігри допомагають молодшим школярам поглибити знання про предмети, використовуючи вже наявні уявлення. Гравці вчаться застосовувати раніше набуті знання та навички в нових ситуаціях та обставинах, вирішувати різноманітні завдання самостійно. Ці ігри допомагають вгадувати за описом, виявляти ознаки відмінності та подібності, описувати об'єкти, виділяючи характерні риси, групувати об'єкти за різними ознаками та властивостями. Ігри такого типу особливо корисні для розвитку, вони формують вміння уважно слухати вчителя, чітко та зрозуміло висловлювати свої думки та застосовувати знання відповідно до завдання, швидко знаходити правильні відповіді.

Під час гри активніше протікає сам процес мислення, учень легше долає труднощі, не помічаючи, що його вчать. Словесно-дидактичні ігри в педагогічному процесі можна умовно об'єднати в три основні групи. Першу групу складають ігри, за допомогою яких формуються вміння виявляти основні ознаки предметів, явищ: «Вгадай-но», «Магазин», «Де був котик?», «Так - ні» та інші. До другої групи відносяться ігри, які використовуються для розвитку у школярів вміння протиставляти і порівнювати, помічати алогізми, робити вірні висновки: «Схожі, не схожі», «Знайди п'ять відмінностей», «Що переплутав художник», «Хто більше помітить?». Ігри, за допомогою яких розвивається вміння узагальнювати і класифікувати предмети за різними ознаками, об'єднуються в третю групу: «Кому що потрібно?», «Що куди покласти», «Назви три предмети» та інші.

Дидактичні ігри є широко поширеним методом словникової роботи. Можна використовувати картинки, іграшки, предмети або слова, щоб сприяти вивченню нових понять. Ігрові дії в таких іграх надають можливість учням активізувати свій наявний словниковий запас. Словесні ігри також допомагають учням засвоювати слова з узагальнюючими значеннями, розвиваючи родові та видові поняття. У таких іграх учень використовує свої попередні знання та словниковий запас в нових умовах. Вибір матеріалу для дидактичних ігор повинен відповідати меті словникової роботи. Наприклад, для активізації побутової лексики можна використовувати картинки або іграшки з зображенням побутових предметів, а для активізації природничого словника - матеріали з природи (тварини, птахи, листя, овочі, фрукти). Одним з важливих аспектів керування грою є визначення переліку слів, які підлягають вивченню, заздалегідь.

Для активізації описової лексики і уточнення уявлень школярів про навколишнє середовище проводяться заняття у формі дидактичних ігор («В саду – на городі», «Одяг - взуття», «Літо - осінь», «На дереві, на кущі»). При їх проведенні вчитель може використовувати такі прийоми активізації словника:

- а) питання до дітей, які потребують відповіді - висловлювання (Що? Де? Який?) або відповіді - роздуму (Як? Чому? Навіщо?).
- б) нагадування, непрямий натяк на слово, яке відоме дитині (Червона Шапочка повірила вовку. Вона була - довірлива).
- в) утворення слів за аналогією (для цукру - цукорниця, а для салату - салатниця).
- г) підбір прикметників і дієслів, характерних для предмета (яка історія - весела, смішна, як казка).
- д) домовляння учнями пропущених учителем слів (у неї взимку голки – у снігу).

Нижче подано перелік деяких дидактичних ігор та вправ, які можуть допомогти розширити словниковий запас дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту, зокрема описову лексику.

1. Вправи, які розвивають розуміння значення слова з родовим значенням:

- «Вкажіть слово». Молодші школярі вчаться розуміти слова другого і третього ступеня узагальнення. Учень називає до цих

видів слова, які позначають родові поняття. Варіанти дидактичного матеріалу:

- | | |
|--------------|------------|
| а) професії; | е) посуд; |
| б) тварини; | є) комахи; |
| в) овочі; | ж) квіти; |
| г) фрукти; | з) трава; |
| ґ) взуття; | и) дерева; |
| д) одяг; | і) кущі. |

Такі заняття педагог проводить неодноразово.

Основна мета цієї гри полягає в тому, щоб діти вміли знаходити загальну назву або поняття, яке об'єднує різні предмети, явища або дії.

Правила гри можуть бути наступні. Визначається тема, наприклад, «фрукти», «транспорт», «одяг» тощо. Учні дається кілька предметів або понять, які відносяться до вибраної теми. Гравці назвати загальну назву або поняття, яке об'єднує ці предмети чи поняття.

Гра «Дай три назви і більше» є прикладом дидактичної гри, яка може бути використана для розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Основною метою цієї гри є вправлення дітей у вмінні називати різні предмети, явища, дії тощо, використовуючи різні описові слова.

Правила гри можуть бути наступні. Визначається тема, наприклад, «тварини», «їжа», «природні явища» тощо. Кожному гравцеві дається черговий ряд предметів або понять з вибраної теми. Гравці мають назвати три або більше описових слів, які відповідають кожному предмету чи поняттю. Гравці можуть використовувати різні описові слова, такі як кольори, форми, розміри, дії, властивості тощо, для більш розширеного опису предметів. Гра може бути варіативною, додавати складніші правила, наприклад, назвати п'ять описових слів, використовувати певні букви або вибирати предмети за певними критеріями.

Ігри для засвоєння антонімів.

Робота над порівнянням слів-антонімів дуже корисна для інтелектуального розвитку молодших школярів. Вона допомагає учням засвоїти смислове значення абстрактних слів (так як більшість антонімів - це абстрактні поняття), запам'ятати

ці слова, тобто збагатити описову лексику та індивідуальний словниковий запас, зміцнити вміння порівнювати на рівні абстракції, тобто не спираючись на реальні предмети. Порівняння слів-антонімів є захоплюючим заняттям для молодших школярів, та майже не потребує особливих прийомів, щоб зацікавити учнів навчанням. Але можливі і спеціальні лексичні ігри.

1. Одним з методів засвоєння антонімів, таких як «великий» та «маленький», є гра «Тварини в зоопарку», де учні можуть інсценізувати процес розподілу тварин по вольєрах відповідно до їх розмірів. Наприклад, учні можуть вибирати вольєри або клітки, враховуючи розмір кожної тварини, пояснюючи свій вибір, таким чином демонструючи розуміння антонімічних відносин між словами. Наприклад: «Для великого слона я виберу вольєр з великим басейном, оскільки в маленькому йому буде тісно. А маленькому слону більше підійде вольєр з меншим басейном, оскільки великий басейн буде незручним для нього, і виходити з води на берег буде важко». Наступне завдання - учні отримують завдання охарактеризувати розмір (великий – маленький) пар предметів: об'ємні геометричні тіла – кулі, кубики, м'ячі, піраміди, кільця; тварин на картинках; площинні зображення різних геометричних фігур та інші.

2. Діти можуть вчитися антонімам «довгий – короткий» за допомогою різних ігрових наборів, таких як «У кого які вуха» або «Підбери хвіст», де вони порівнюють довжину хвостів тварин, наприклад, котика і ведмедика, або вух зайця і вовка.

3. «Антонімічні пари». Підготуйте картки зі словами, які мають антонімічні значення. Наприклад: великий - малий, гарячий - холодний, світлий - темний. Можна використовувати картки зі словами або картинками. Розташуйте картки на столі або на дошці зворотнім боком, щоб не було видно слів чи картинок. Розділіть дітей на пари або невеликі групи, залежно від кількості учасників. По черзі кожна пара (або група) обирає одну картку та називає слово на картці. Інша пара має знайти картку з відповідним антонімом та назвати його. Якщо пара (група) правильно знайшла антонімічну пару, вони отримують бал. Гра триває до тих пір, доки всі картки не будуть обернені та всі антонімічні пари не будуть знайдені.

4. Оволодіння антонімами «вниз (знизу) - вверх (зверху)», «вперед (попереду) - назад (позаду)», «далеко (вдалині) - близько (поблизу)» можна продовжувати на прогулянках, екскурсіях на природу або при знайомстві з громадським транспортом. Наприклад, учні можуть спостерігати за розташуванням автомобілів або автобусів відносно себе, визначати, хто йде попереду, а хто позаду, спостерігати за рухом м'яча вгору або вниз і так далі. Додатковим дидактичним матеріалом можуть бути фланелеграф, мультфільми або різноманітні ігри, де учні можуть розташовувати себе або іграшки у відповідних місцях - попереду, позаду, зверху або знизу.

5. Засвоєння антонімів – однокоренових дієслів: заходити – виходити, забігати – вибігати, заїхати – приїхати, принести – віднести, полетіти – прилетіти і т. п. Робота над такими антонімами є одночасно роботою з розвитку лінгвістичної інтуїції.

Використовуючи приставки при пояснення антонімів, вчитель може організувати гру, де учні стоятимуть в колі, а вчитель наочно продемонструє, супроводжуючи це словами, значення антонімів, наприклад, «розійтися» (піти від центру в різні боки) та «зійтися» (піти всім в одне місце - до центру кола). Потім один із учнів може повторити це за вчителем. Це дозволить краще засвоїти антоніми такого типу, за допомогою гри, де всі учні беруть участь, а один діє в ролі центру кола. Залежно від гри, яку запропонує педагог (всі діти – мишенята, зайченята, курчата і т. п.) Один в центрі - це морква, зерно, тобто щось, що приваблює цих тварин, або, навпаки, лисицю, мисливця, кішку, який змусить їх втекти, розбігтися), діти з криком «Біжи!», «Тікай!» розбігаються.

Дидактична гра повинна мати не лише функцію засвоєння індивідуальних знань, умінь і навичок, але й сприяла загальному розвитку дитини, допомагала формувати її здібності. Ефективне управління дидактичними іграми передбачає кілька важливих аспектів, таких як підбір і аналіз програмного змісту ігор, чітке визначення завдань, встановлення місця і ролі цих ігор в цілісному навчальному процесі, взаємодію з іншими іграми та формами навчання.

Учитель окреслює послідовність ігор, які ускладнюються за змістом, дидактичні завдання, ігрові дії та правила. Індивідуальні

ігри можуть бути захоплюючими, але використовуючи їх не системно, важко досягти загальноосвітнього та розвиваючого результату. Тому необхідно чітко визначити взаємодію навчання на уроках і в дидактичних іграх. За допомогою словесних вказівок та пояснень, педагог направляє увагу учнів, уточнює їх уявлення, розширює досвід. Приймаючи безпосередню участь у грі, вчитель непомітно корегує хід гри, підтримує дитячу ініціативу, співпереживає учням.

Ось декілька методичних рекомендацій до використання дидактичних ігор:

- 1) Визначте навчальну мету. Визначте, які конкретні навчальні цілі ви хочете досягнути за допомогою дидактичної гри. Чітко визначення допоможе вам вибрати відповідну гру та правильно спланувати її використання.
- 2) Виберіть відповідну гру. Виберіть гру, яка відповідає віковому рівню, інтересам та навчальним потребам ваших учнів. Переконайтеся, що гра має чіткі правила та завдання, відповідає цілям навчання та може бути легко впроваджена в класну кімнату.
- 3) Заплануйте процес гри. Розробіть план проведення гри, включаючи організаційні аспекти, такі як розташування учнів, необхідні матеріали, тривалість гри та правила поведінки. Визначте ролі та обов'язки учнів під час гри.
- 4) Використовуйте гру в навчальному процесі. Проведіть гру з учнями, дотримуючись запланованого плану. Слідкуйте за процесом гри, надавайте допомогу учням, якщо це необхідно, та стимулюйте їх активну участь.
- 5) Підсумуйте та аналізуйте гру разом з учнями. Проведіть рефлексію, підбивайте підсумки, обговорюйте результати та висновки. Запитайте учнів про їхні спостереження, враження, відчуття та висловіть свої спостереження та оцінки.
- 6) Використовуйте гру як основу для навчання. Після проведення гри, використовуйте отримані результати та висновки як основу для подальшого навчання. Пов'яжуйте гру з іншими навчальними матеріалами та завданнями, розширюйте знання та вміння учнів на основі досвіду, отриманого від гри.

- 7) Постійно оцінюйте ефективність гри. Слідкуйте за тим, як гра впливає на навчальний процес та досягнення учнів. Здійснюйте постійну оцінку ефективності гри та вносьте корективи в свою практику на основі отриманих результатів.
- 8) Приділяйте увагу мотивації та емоційному аспекту. Дидактичні ігри можуть бути потужним засобом мотивації учнів до навчання. Забезпечуйте позитивну емоційну атмосферу під час гри, враховуйте індивідуальні особливості учнів та стимулюйте їх активну участь.
- 9) Будьте творчими та адаптуйте гру до потреб своїх учнів: Не бійтеся бути творчими та адаптувати гру до своїх учнів. Залучайте різноманітні дидактичні ігри, створюйте власні варіації, враховуйте різні стилі навчання та потреби учнів.

Висновки. Дослідивши дане питання та зробивши теоретичний аналіз методики використання дидактичної гри для розвитку описової лексики дітей молодшого шкільного віку, можна зробити висновок, що дидактичні ігри та вправи відіграють велику роль у розвитку не тільки лексичної складової, а й мовлення учня в цілому. Функціями дидактичних ігор є поглиблення та закріплення знань, засвоєння дітьми нових умінь та навичок різного змісту. Дидактичні ігри та ігрові вправи лексичного змісту - найбільш відомі і часто вживані в сучасній практиці шкільної освіти види розважального навчального матеріалу. У процесі розвитку лексичної сторони мовлення у молодших школярів дидактична гра безпосередньо включається в урок, будучи методом формування нових знань, розширення, уточнення, закріплення навчального матеріалу. Дидактичні ігри використовують для вирішення завдань індивідуальної роботи з дітьми, а також проводяться з усіма дітьми або з підгрупою у вільний час.

Дослідження розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями за допомогою дидактичних ігор підтверджує важливість використання ігрового підходу в навчальному процесі для цієї категорії учнів. Використання дидактичних ігор в навчальному процесі молодших школярів з інтелектуальними порушеннями сприяє покращенню рівня розвитку описової лексики, збагаченню словникового запасу, розвитку мовленнєвих навичок та збільшенню мотивації

до навчання. Важливо забезпечувати різноманітність та диференціацію дидактичних ігор, враховувати індивідуальні потреби та можливості кожного учня, розвивати креативність та творчий підхід до використання ігор в навчальному процесі.

Розглянуті у статті дидактичні ігри є ефективним засобом для розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Використання цих ігор сприяє активізації мовленнєвої діяльності учнів, розвитку лексичних навичок та формуванню комунікативних вмінь. Враховуючи рекомендації та підходи, описані в статті, вчителі та спеціалісти можуть ефективно використовувати дидактичні ігри в навчальному процесі молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, сприяючи їхньому успішному розвитку та досягненню навчальних цілей.

Отже, розвиток описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями за допомогою дидактичних ігор є актуальним та перспективним напрямом роботи з цією категорією учнів. Використання ігрового підходу сприяє покращенню мовленнєвих навичок, розвитку творчого мислення та забезпеченню мотивації до навчання. Дидактичні ігри можуть бути використані як варіативний засіб на уроках, позаурочних заходах, а також в роботі зі спеціалістами, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня, використовувати різноманітність ігор та відповідати на їхні потреби.

Список використаних джерел:

1. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика : [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
2. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. – № 9 (2). – С. 56-64.
3. Карпенко, О. В., & Супрун, В. І. (2019). Використання дидактичних ігор у навчанні мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, 23(2), 30-35. Doi:10.26766/pmg-advocult-2019-2(23)-30-35
4. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. - № 8 (18). – С.184-191.
5. Tonelli H.A., Assumpção Junior F.B., de Oliveira A.C. Didactic Games for the Development of Language in Children with Intellectual Disabilities. *Revista CEFAC*. 2018. Vol. 20, no. 5. P. 676-683. doi:10.1590/1982-0216201820513518.

References:

1. Boryak O. V. (2018) *Diahnostyka, formuvannia y korektsiia movlennievoi diialnosti ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku molodshoho shkilnoho viku teoriia i praktyka: [monohrafiia].* Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 458 s.
2. Dokuchyna T. O. (2017) *Indyvidualnyi pidkhid do provedennia dydaktychnykh ihor z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky.* № 9 (2). – S. 56-64. [in Ukrainian]
3. Карпенко О. В., Супрун В. І. Використання дидактичних ігор у навчанні мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта.* 2019. № 2(23). С. 30-35. Doi:10.26766/pmg-advocult-2019-2(23)-30-35.
4. Kosenko Y. M. (2011) *Sutnist dydaktychnoi hry yak metodu navchannia. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* № 8 (18). – S.184-191. [in Ukrainian]
5. Tonelli, H. A., Assumpção Junior, F. B., & de Oliveira, A. C. (2018). Didactic Games for the Development of Language in Children with Intellectual Disabilities. *Revista CEFAC,* 20(5), 676-683. Doi:10.1590/1982-0216201820513518

КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Юлія ДЕГТЯРЬ

здобувач вищої освіти III курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
hjboihai.ua@gmail.com

Інтелектуальні порушення є складними особливостями перебігу розвитку дитини. Як відомо розумова відсталість – це системне порушення пізнавальної діяльності, яке з'явилося на основі органічного ураження центральної нервової системи.

Діти з порушеннями розумового спектру є найбільш важкою категорією дітей, що потребують об'єднання з сучасним освітнім простором. На протязі багатьох років виховні та навчальні методи для дітей з вадами в розвитку інтегрувались у спеціальній педагогіці. Вивчення та дослідження цього питання здійснювалося з різних позицій: педагогічних, клінічних і психологічних.

Освітні послуги, які надаються дітям з відхиленнями на нинішній день являються більш якісними завдяки розробці трансформаційних процесів у сфері спеціальної освіти, які беруть напрямок на збільшення уваги до цього питання. Реалізація

компетентного підходу у системі загальної та спеціальної освіти є переважаючим напрямком освітнього розвитку держави.

Ми маємо на меті визначити теперішній підхід до діагностики порушень розвитку інтелекту у дітей. Використовувались теоретичні методи порівняння, синтезу, аналізу та узагальнення інформації, яка була отримана з наукових джерел, нормативних документів, аналітичних звітів тощо.

Підсумки даного дослідження свідчать, що одна з причин зародження такої інтелектуальної недостатності – органічна травматизація кори головного мозку, яке є не прогресуючим, тому такі діти послідовно продовжують когнітивний розвиток незважаючи на значні перешкоди. Ця особливість не лімітує можливості розвиватися та зростати в суспільстві, мати особисті перспективи. Порушення інтелектуального спектру – це особливий розвиток дитини, який не витрачає всіх її ймовірних можливостей. Вона буде навчатися, проте неспішно, а деякі навички та знання може так і не засвоїти.

CORRECTION OF THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS

Julia DEGTYAR

student of specialty 016 Special education

Sumy State Pedagogical University

named after A.S. Makarenko

hjboihai.ua@gmail.com

Intellectual disabilities are complex features of a child's development. As is well known, mental retardation is a systemic disorder of cognitive activity that appeared on the basis of an organic lesion of the central nervous system.

Children with disorders of the mental spectrum are the most difficult category of children who need integration with a modern educational space. Over the years, educational and educational methods for children with developmental disabilities have been integrated into special pedagogy. The study and research of this issue was carried out from different positions: pedagogical, clinical and psychological.

Educational services provided to children with disabilities today are of higher quality thanks to the development of transformational processes in the field of special education, which take the direction

of increasing attention to this issue. The implementation of a competent approach in the system of general and special education is the predominant direction of the educational development of the state.

We aim to determine the current approach to the diagnosis of intellectual development disorders in children. Theoretical methods of comparison, synthesis, analysis and generalization of information obtained from scientific sources, regulatory documents, analytical reports, etc. were used.

The results of this study indicate that one of the reasons for the emergence of such intellectual disability is organic traumatization of the cerebral cortex, which is not progressive, so such children consistently continue their cognitive development despite significant obstacles. This feature does not limit the opportunity to develop and grow in society, to have personal perspectives. Violation of the intellectual spectrum is a special development of a child that does not exhaust all of its potential capabilities. She will learn, but slowly, and she may not master some skills and knowledge.

Головною метою впровадження державою міжнародних правових норм у систему освіти України інклюзивної стратегії є гарантування доступу до отримання високоякісної освіти усім учням, у тому числі й з особливими освітніми потребами (ООП). За статистичними даними МОН України, станом на початок 2022 року в інклюзивних класах навчалось 36294 учня з ООП.

Внаслідок змінення нормативно-правової бази та гуманізації взаємозв'язків в освітньому середовищі, нашу систему освіти характеризують зміни освітніх уявлень, ініціативний пошук нових технологій, напрямків, методик створення освітньої діяльності, виховних заходів для дітей з ООП. Приділяється особлива увага дітям з порушеннями розвитку інтелекту різного ступеню тяжкості, яка викликана наявністю сталих тенденцій що до збільшення нових різновидів приєднання психофізичних порушень у дітей на тлі або ж у сукупності з розумовими порушеннями та значного зростання чисельності дітей з такими труднощами у закладах спеціальної та інклюзивної освіти [3].

Вирішення питання ефективної інтеграції дітей з ООП у соціальний простір нашої країни на даний час є одним з най-

важливіших. Дошкільник з дефектами інтелектуального розвитку перебуває в епіцентрі цієї проблеми. Для забезпечення основи передумов успішної соціалізації та освітнього розвитку таких дітей існує науково доказана корекція мислення та психолого-педагогічний супровід. На першому плані фіксується потреба нового відношення й допомоги такій дитині на етапі дошкільного віку у системі виховання – інтегрованого, спеціального та інклюзивного.

Праці сучасних науковців дають змогу побачити різні особливості приєднання дітей в інклюзивне освітнє середовище, зокрема, специфіку їх пізнавальної діяльності (О. Гаврилов, В. Синьов, А. Колупаєва, М. Матвеева, Д. Шульженко та інші), психолого-педагогічного супроводу дітей (В. Богданова, Є. Казанцева, І. Гладченко, І. Кулагіна, О. Чеботарьова, Г. Блеч, С. Трикоз та інші) та їхніх сімей (С. Миронова, О. Мякушко, В. Шевчук, І. Сухіна, А. Чобанян), соціалізації та соціально-трудової адаптації (А. Висоцька, Н. Василенко, Л. Дробот, О. Сербова, І. Татьянчикова, Н. Ярмола), відбору змісту освіти на навчально-методичного забезпечення (А. Данілавичюте, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, О. Чеботарьова, Л. Чепурна, С. Чупахіна тощо) [3].

Категорія дітей з інтелектуальними вадами являється одною з найважчих для залучення в освітній процес закладів загальної середньої освіти, так як порушення інтелекту, найчастіше, супроводжуються порушеннями психіки, комунікації, поведінки, мовлення, сенсомоторного функціонування і, як результат, наявні труднощі в орієнтації у просторі та соціальній адаптації [3]. Умови інклюзивного навчання, які зараз існують можуть забезпечувати освітні потреби дітей з легкими та помірними інтелектуальними порушеннями.

На даний час дошкільна освіта в нашій країні має чітку концепцію, яка в першу чергу орієнтована на особистість. Головними стратегіями її втілення є: забезпечення навчальних процесів, виховання та розвиток з акцентом на індивідуальність, корекція та надання педагогічної допомоги у процесі її реалізації; виховні та навчальні засоби, як допоміжні фактори створення необхідних умов для розвитку таких дітей; гарантія допомоги кожній дитині враховуючи своєрідність формування розумової

діяльності та її можливостей; з'ясування результатів педагогічного впливу на дошкільника з інтелектуальними порушеннями на його мотивацію та розвиток; сприяння розвитку потреб та стимулів дітей, їхніх здібностей до опанування ігровою та навчальною діяльністю, самодисципліни у власній діяльності, навичок самообслуговування та позитивно орієнтовану й диференційовану Я - концепцію [7].

Ми маємо проаналізувати мислення дитини, у якої є інтелектуальні порушення. У такої дитини ми можемо виявити малий обсяг розвитку мислення, що обумовлено нерозвиненістю мовлення. Дитина погано усвідомлює мову дорослих, має проблеми з розумінням змісту оповідань чи казок, не може повністю брати участь у різних іграх. В неї є яскраво виражений дефект сприйняття, дуже небагату скарбничку міркувань про світ в якому вона живе. С. Рубінштейн робить підсумок спостережень за розвитком: бідність наочних та слухових уявлень, суттєво примітивна ігрова діяльність, позбавлення дитини того необхідного фундаменту на якому повинно розвиватися мислення. Я. Шевцова, яка вивчала особливості порушень психомоторного розвитку дітей вважає: «...основними характерними «ядерними» ознаками діяльності дітей з порушенням інтелекту являються:

- слабкість процесів збудження і гальмування, оскільки слабкість замикального призначення кори головного мозку ускладнює формування нових умовних зв'язків, тобто є причиною повільного темпу навчання;
 - слабкість внутрішнього гальмування обумовлює погану якість диференціювання рефлексорних зв'язків;
 - систематичне утворення, охоронного гальмування («фазові» стани – за І. Павловим);
 - пасивність нервових процесів;
 - порушення обміну першої й другої сигнальних систем.
- Для корекції мислення найважливішим є аналіз та знання причин, які створили цей недорозвиток» [7].

На основі аналізу праць практичних психологів, ми маємо змогу проаналізувати причини, що впливають на ступінь розумової відсталості та особливості поведінки.

Проблематика мислення у таких дітей перш за все обумовлена властивостями їхньої як нервової системи, так і

характером причин, що викликали недорозвиток інтелектуальної ланки. Ослаблення функцій кори головного мозку забезпечує уповільнений хід формування та слабкість нових нейронних зв'язків. Проблеми процесу мислення - результат. Сучасні науковці вважають, що для мислення дітей з диктами у розвитку інтелекту характерні наступні ознаки:

- низька активність розумових процесів, повільність у пошуках рішення, відсутність зацікавлення процесом та вирішенням навіть ігрової задачі ;
- дефективність усіх розумових дій (в більшій мірі абстрагування, узагальнення);
- порушений розвиток мовлення;
- неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань;
- відсутність критичного мислення;
- недостатність практичної діяльності;
- найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий;
- низька регулююча роль мислення;
- слабка мотивація розумової діяльності;
- гальмування у розвитку;
- погана орієнтація у просторі, можливість оцінки властивостей предметів та відношень між ними;
- конкретність та ситуативність мислення;
- відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач [6].

Отже, психолого-педагогічний аналіз літератури вказує на те, що недорозвинення мислення дошкільників впливає усі ділянки розвитку дитини: ефективної діяльності особистості, мовлення та спілкування. Опанування навичок самообслуговування відбувається повільно. Пізно виникає фразове мовлення, що визначається достатньо збіднілим словниковим запасом, відсутністю розгорнутих відповідей, неможливістю складання розповідей за картинкою. Резерв побутових відомостей є недостатнім. Нерозуміння та не усвідомлення понять кольору та числа. Ігрова активність є примітивною та має ознаки наслідування спілкування з іншими дітьми. Нерозуміння правил гри, інтересів, мотивів інших дітей. Повільний розвиток та диференціація почуттів, затримка розвитку жалості, співчуття, розуміння болю та страждань іншої людини.



Рис.1. Сучасна модель дошкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями

Протягом всього дошкільного навчання формується соціальна компетентність. За допомогою вчасного втручання в соціальний розвиток дитини, яка має недорозвиненість інтелекту, можна підготувати орієнтування у оточуючому світі та виховання соціальної поведінки. Основи особистісної культури розвиваються у дошкільному дитинстві. Особистість дитини формується більш ефективно, якщо сама дитина є активною, коли вона залучена в здійснення формування власного «соціального будівництва».

Розвиток розуміння у дітей свого «Я» на думку дослідників являються найголовнішими. З них відбувається старт інтеграції дитини до соціального світу, що є базою для формування соціально розвиненої особистості [5].

Щоб провести ефективний аналіз надання освітніх послуг дітям з інтелектуальними порушеннями, ми обрали спеціальні

навчально – виховні програми. Вони націлені на загальний процес навчання, виховання, корекції та формування соціальних навичок. Проаналізованою програмою є «Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю» Міністерства освіти і науки України (2013 р.), котра складається з 7 тісно-пов'язаних розділів. Перша освітня галузь програми – «Розвиток мовлення», основною направленістю якої являється формування і розвиток головних задач мовлення – комунікація, пізнання нового та навчання дітей взаємодії не тільки з однолітками, а й з дорослими [3].

Наступна освітня сфера – «Формування елементарних математичних уявлень». Саме вона допомагає розвивати у дітей вміння наслідувати, діяти за зразком, виконувати завдання за словесною інструкцією, що може сприяти запам'ятовуванню моделей поведінки дорослих та навчання переносити дані моделі у власне життя [5].

«Музичне виховання» - це освітня ланка, яка навчає дітей розпізнавати власні емоції та формує навички їх застосування. В сучасному світі важливою складовою є патріотизм, і його становленню допомагає ознайомлення дітей з народними піснями, танцями, іграми. Дані заняття сприяють розвитку у дітей танцювально-рухових та музично-ритмічних умінь і навичок, ігрових дій.

При дослідженні програми варто пригадати про освітню галузь «Фізичне виховання та основи здоров'я» яка мотивує дітей до самоконтролю та до оволодіння основними рухами, які можуть сприяти врегулюванню міміки, жестів, координації та застосуванню цих навичок до вимог спілкування з оточуючими. Відбувається формування таких соціальних якостей як витривалість, дисциплінованість організованість, швидкість тощо.

Особливу увагу важливо приділити освітній галузі «Ігрова діяльність», яка є основною при взаємодії з дошкільниками, через неї дитина може розвиватися, навчатися, пізнавати навколишній світ та особливості взаємодії з іншими людьми. Ігрова діяльність - спеціально соціально визначена форма сумісної діяльності, у якій діти можуть уявити себе дорослими та навчатися відповідно себе поводити, відтворювати моделі взаємовідносин.

Крім того, у нас є освітня галузь «Ознайомлення з навколишнім середовищем», яка організовує величезний вклад у розвиток знань дітей про власне «Я». Уявлення про побутові предмети, правилність та доцільність їх використання у повсякденному житті, що є найважливішим для бажаної взаємодії у побуті [5].

Освітня ланка «Сенсорне виховання» сприяє вдалому поєднанню зображувальної емоції зі словом, що її описує, а це є поштовхом до більш швидкого засвоєння, розуміння дітьми емоцій та їх проявів, що допомагає навчанню дитини орієнтуватися не лише у своїх емоціях, а ще в емоціях оточуючих.

На сьогодні Міністерством освіти і науки України впроваджена програма розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями «Формування соціальних навичок». В її основі знаходиться процес формування взаємодії дитини з усіма іншими та розвиток практичного досвіду в суспільстві. Життєва компетентність дитини дошкільного віку є надважливою. Сприяти її розвитку можуть такі фактори як: вміння самостійно регулювати свою поведінку; розвиток навичок, знань та мотивації стосовно взаємодії з соціумом; заохочення до прояву своїх почуттів та емоцій та подолання небажаних особистісних проявів [5].

Розбір програм виявив, що вони орієнтовані на: розвиток знань про особливості соціального середовища та взаємодію в ньому; ознайомлення з елементарними людськими емоціями дошкільників із інтелектуальними порушеннями.

Дошкільні заклади з корекційною орієнтованістю базуються на предметній та практичній діяльності, яка забезпечує вербальний та інтелектуальний розвиток враховуючи спектр особливостей, корекцію умінь та знань які отримують діти. З'ясовані практичні дії дітей з предметами та їх моделями в реальному світі формують надважливий фундамент для інтелектуального розвитку, збільшують її мотивацію, мають гарний вплив на накопичення сенсорного досвіду і створення відповідної чуттєвої бази для узагальнень. Також вони виступають основним поштовхом для формування і корекції внутрішніх психічних процесів. Виявлена закономірність потребує особливих вимог, в першу чергу, до структури навчального процесу, який

має бути організований з врахуванням усіх особливостей інтелектуального розвитку дошкільників, та сприяти ефективній корекції. Напрямок покращення корекційно-розвивальних складників змісту навчання удосконалюється завдяки досягненням психолого-педагогічної науки та практики спеціального навчання і це є гарантією подальшого розвитку цієї сфери.

Список використаних джерел:

1. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.
2. Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності. URL: [https://npu.edu.ua/images/file/vidil aspirant/dicer/%D0%94_-26.053.23/Voitiuk.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_-26.053.23/Voitiuk.pdf) (дата звернення 20.03.2023).
3. Горішна, Н., Майчук, О. Порушення інтелектуального розвитку у дітей: підходи до діагностики. *Social Work and Education*. 2021. Вип. 8. №. 4. С. 528–539.
4. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.
5. Куренкова А. В. Теоретичний аспект формування соціальної компетентності у навчально-виховних програмах дітей дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 2. С. 65–68.
6. Макачук Н. О., Висоцька А. М., Чеботарьова О. В. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників : навчально-методичний посібник. К. 2014. 337 с.
7. Чеботарьова О. В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715998/1/.pdf> (дата звернення 25.03.2023).

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ МЕЛОДИКО-ІНТОНАЦІЙНОГО ОФОРМЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ ПРИ ТЯЖКИХ ПОРУШЕННЯХ МОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Анастасія ЗАЙЧИКОВА

магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
zai4ikovanastya@gmail.com

Оксана БОРЯК

доктор педагогічних наук,
завідувач-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
oksana.boriak@ukr.net

Тяжкі порушення мовлення є актуальною проблемою сьогодення, з огляду на стрімке збільшення дітей із цим порушенням мовленнєвого розвитку. Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) можуть виступати самостійним порушенням, так і на тлі інших порушень психофізичного розвитку (ППФР).

Зазвичай, до тяжких порушень мовлення відносять наступні порушення мовленнєвого розвитку як: дизартрії, алалії, дитячі афазії тощо. При цих порушеннях страждають усі компоненти мовленнєвої діяльності, притаманні прояви затримки мовленнєвого розвитку.

У ході дослідження розглянуто та проаналізовано сучасні методики дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з алалією в Україні та закордоном. На підставі проведеного аналізу запропоновано модель логопедичного вивчення мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з алалією, що включає три блоки: вивчення просодичної основи розвитку емотивної інтонації; вивчення емоційного номінанта; вивчення «емоційного слуху» та вміння виражати емоції мелодико-інтонаційно.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення означеної проблеми.

MODERN RESEARCH APPROACHES MELODIC AND INTONATION SIDE AT SERIOUS SPEECH DISORDERS IN UKRAINE AND ABROAD

Anastasia ZAYCHIKOVA

master of specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
імені А.С. Макаренка
zai4ikovanastya@gmail.com

Oksana BORIAK

Doctor of Pedagogical Sciences,
head-professor of the department of special and inclusive education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
oksana.boriak@ukr.net

Severe speech disorders are an urgent problem today, given the rapid increase in children with this speech disorder. Severe speech disorders (SSD) can appear as an independent disorder, or against the background of other disorders of psychophysical development (SSD).

Usually, severe speech disorders include the following disorders of speech development, such as: dysarthria, alalia, children's aphasia, etc. With these disorders, all components of speech activity are affected, and manifestations of delayed speech development are inherent.

In the course of the study, modern methods of studying the melodic-intonational side of speech in preschoolers with alalia in Ukraine and abroad were considered and analyzed. On the basis of the conducted analysis, a model of logopedic study of the melodic-intonation side of speech in preschoolers with alalia is proposed, which includes three blocks: study of the prosodic basis of the development of emotional intonation; studying the emotional nominee; studying "emotional hearing" and the ability to express emotions melodically and intonation.

The conducted research does not cover all aspects of solving the specified problem.

Незважаючи на численні дослідження в галузі логопедії як в Україні так і закордоном, проблема тяжких порушень мовлення (ТПМ) у дітей, на жаль, залишається недостатньо вивченою. У зв'язку з цим розробка науково-обґрунтованих підходів вивчення та змісту логокорекційної роботи з дітьми, які мають ці порушення мовлення набуває все більшої гостроти. Сьогодні існує стійка тенденція поєднання різноманітних проявів порушень мовленнєвого розвитку. Так званих «чистих» порушень мовлення можна спостерігати поодинокі випадки.

Аналіз науково-методичних досліджень О. Боряк, Ю. Гаркуші, Т. Датешидзе, С. Коноплястої, Н. Пахомової, Є. Соботович, Н. Соколової, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. засвідчує значне зростання кількості дітей раннього віку із ТПМ. Науково-

теоретичний аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури підтверджує посилений інтерес науковців і практиків до проблематики формування і розвитку мовленнєвої діяльності дітей зазначеної категорії.

Аналіз іноземних джерел, зокрема відомості Асоціації дитячого здоров'я Сполучених Штатів Америки (ASHA, 2020), свідчать, що розлади мовлення включають широкий спектр симптомів, таких як труднощі з артикуляцією, проблеми з голосом і плавністю мовлення (авт. – заїкання). Дуже часто батьки повідомляють про ці прояви, як про проблеми з вимовою, її нерозбірливістю, труднощами з артикулюванням, гучністю, тембром або мелодико-інтонаційним забарвленням (Keating, Turrell & Ozanne, 2001).

Заявлена поширеність розладів мовлення є широкою (від 1 % до 25 %), різнячись залежно від типів (наприклад, розлади мовлення: ~3%, заїкання: ~1%) і вікових груп, з вищими показниками у дітей молодшого віку (Broomfield & Dodd, 2004; Keating et al., 2001; Law, Boyle, Harris, Harkness & Nye, 2000; McKinnon, McLeod & Reilly, 2007; Wren, Miller, Peters, Emond & Roulstone, 2016).

Більшість дітей, які мають порушення мовлення пов'язані з артикулюванням поступово опановують правильною вимовою під корекційним впливом (Ambrose, Cox & Yairi, 1997). Діти, які мають тяжкі прояви порушень мовлення можуть мати глибокі коротко- та довготермінові наслідки для соціального, академічного та психічного здоров'я (McCormack, McLeod, McAllister & Harrison, 2009).

Етіологія мовленнєвих розладів різноманітна і в деяких випадках до кінця не з'ясована (ASHA, 2020). Однак існує консенсус щодо того, що генетична схильність і чоловіча роль є факторами ризику (Fox, Dodd & Howard, 2002; Harrison & McLeod, 2010; McKinnon et al., 2007). Причини виникнення ТПМ представлено на рис. 1.

Із зростанням рівня двомовності в Україні, країнах Європи, США також існує значний інтерес до ролі подвійного мовного досвіду – білінгвізму. Двомовність сприймається як ризик виникнення розладів мовлення (Byrd, Naque & Johnson, 2016). Результати дослідження в цьому напрямі були неоднозначними (Hambly, Wren, McLeod & Roulstone, 2013).

Вплив супутніх захворювань (тобто наявність більш ніж одного розладу) також становить певний сенс, оскільки розлади мовлення, розлади нервового розвитку та стани здоров'я зазвичай виникають одночасно (Choo, Smith & Li, 2020; Silva, Couto & Molini-Avejonas, 2013). Також до кінця не з'ясованим є факт кореляції цих факторів з тяжкістю симптомів проявів мовленнєвих порушень.

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки більшість науковців і практиків до тяжких порушень мовлення відносять такі мовленнєві порушення як: дизартрії, алалії, дитячі афазії, ринолалії тощо.

Кожне із зазначених вище порушень має свою симптоматику та механізми прояву. Але спільним для всіх ТПМ є порушення компонентів мовленнєвої діяльності серед яких – мелодико-інтонаційного оформлення звучного (усного) мовлення.

За психолого-педагогічною класифікацією порушень мовленнєвого розвитку ТПМ, в більшості випадків, мають знаки Загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) 1 чи 2 рівнів мовленнєвого розвитку.

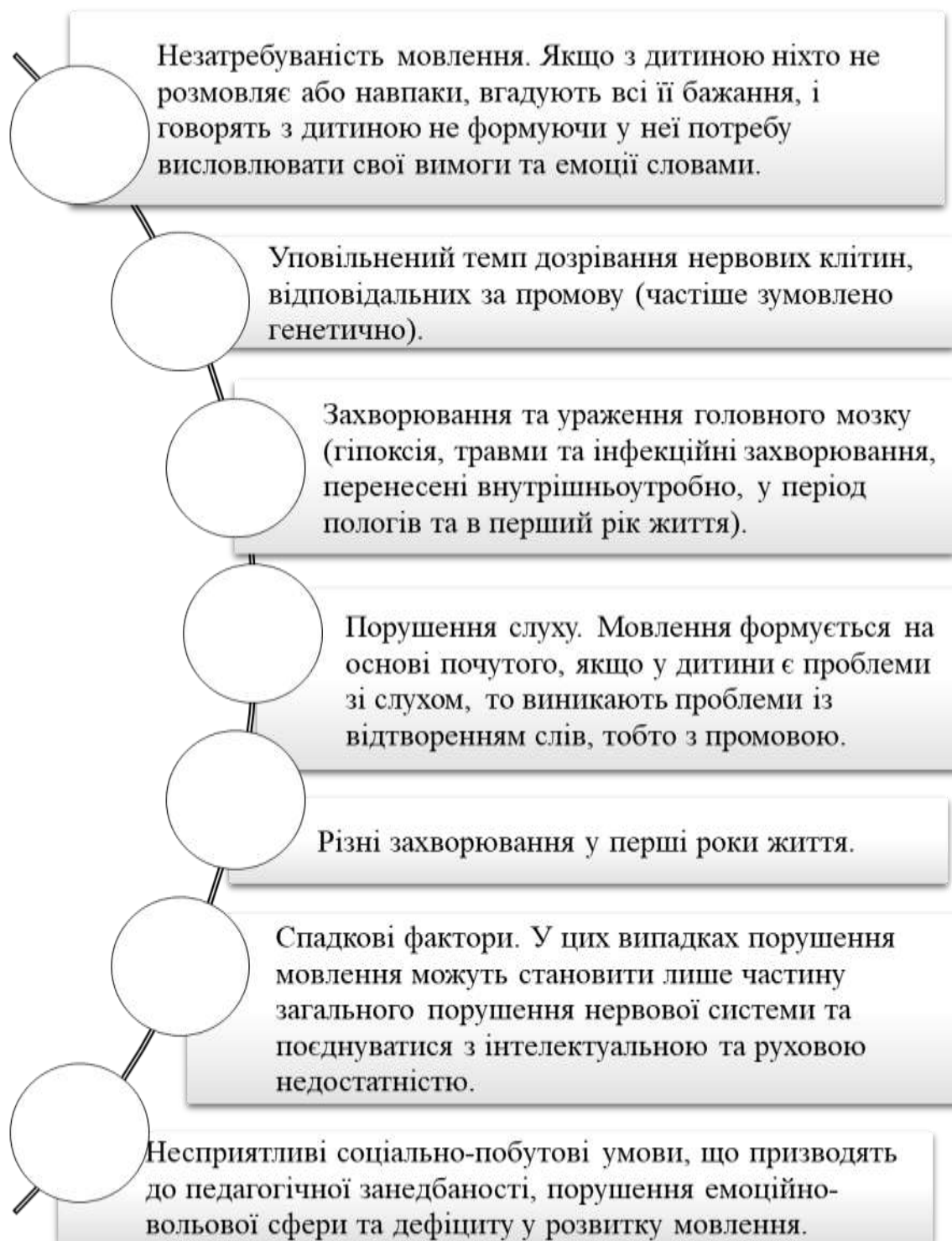


Рис. 1. Причини виникнення тяжких порушень мовлення

Одним з проявів ТПМ окрім не сформованості фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовлення є порушення мелодико-інтонаційної сторони мовлення які мають різноманітність проявів, залежно від структури мовленнєвого порушення.

Спільним для всіх ТПМ є не сформованість темпо-ритмічної сторони мовлення, вживання наголосів, тембрової окраси, сили та висоти звучання, його мелодико-інтонаційного забарвлення, яке виявляється в можливостях модуляції голосу за силою та висотою звучання, надання йому відповідної інтонації.

Однією з існуючих проблем є відсутність в Україні єдиної методики дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення дітей із ТПМ різного віку. У зв'язку з цим до вітчизняних досліджень мелодико-інтонаційної сторони мовлення дошкільників українські науковці та практики включають завдання зміст яких ґрунтується на спеціально підібраному ігровому мовленнєвому матеріалі для активізації сенсорних функцій і мелодико-інтонаційної сторони мовлення (мовленнєвого дихання, темпової організації, тембрового забарвлення, інтонаційної характеристики тощо) як на рівні сприймання так і відтворення.

Деякі автори (Н. Бажан [2], Г. Гончар [3], Г. Парфьонова [4], A. Lorenz [6]) зазначають, що при дослідженні мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з ТПМ недостатньо одного обстеження. Автори наголошують на систематичному спостереженні за дитиною на заняттях, у різних ситуаціях.

Так, Г. Парфьонова розглядає елементи скринінг-діагностики інтонаційної сторони мовлення дітей з ТПМ – алалією:

➤ *Діагностика підсистем інтонації:*

- 1) дослідження процесів сприйняття та відтворення мелодійних малюнків фраз, що відповідають трьом основним видам інтонації української мови (оповідальної, запитальної, оклику);
- 2) можливість використання інтенсивності при відтворенні інтонаційних конструкцій;
- 3) визначення особливостей темпоритмічної організації мовлення;
- 4) діагностика почуття ритму;
- 5) дослідження сприйняття та відтворення логічного та словесного наголосу;
- 6) визначення особливостей паузування;
- 7) виявлення особливостей тембру і емоційного забарвлення голосу [38].

Проби включають сприйняття та відтворення досліджуваних параметрів у немовному та мовному плані. На основі компонентів інтонації визначається прагматичний компонент мовлення – інтонаційна навичка, утворена взаємозв'язком підсистем інтонації.

«Під інтонаційною навичкою розуміється аспектно-автоматизований компонент умінь на стадіях формування сприйняття, імітації та диференціації мовних актів. При визначенні ступеня його складності відзначається проста (однокомпонентна навичка, що є автоматизованою операцією) або складна (багатокомпонентна навичка, що передбачає сукупність автоматизованих слухових, мовнорухових, інтелектуальних операцій на стадіях сприйняття та відтворення)» [5].

- *Оцінка змістовної організації та виразного оформлення діалогу.*
- *Оцінка смислової організації та виразного оформлення монологу.*

Особливості інтонації в усних видах мовлення оцінювалися за наступними параметрами: смислова цілісність та зв'язність тексту; використання компонентів інтонаційної виразності; адекватність вираження емоційної реакції під час висловлювання; супровід мовлення виразними рухами (пантоміміка, міміка, жест). Обстеження включає бесіду з логопедом щодо запропонованої сюжетної картинки, переказ тексту, складання оповідання за серією сюжетних картинок з відповідями на уточнення.

Технологію дослідження особливостей мелодико-інтонаційної сторони мовлення для зручності використання оформлюється в діагностичну карту, яка включає серії завдань, точні інструкції до виконання проб, певну градацію з позначенням якісних та кількісних критеріїв параметрів, що вивчаються. Результати визначаються за кількістю правильно виконаних завдань та оцінюються за чотирибальною системою. Підсумкова оцінка підраховується способом обчислення середнього арифметичного. Підсумкові бальні оцінки співвідносяться з рівнями виконання завдань, які визначаються на основі розробленої шкали: В – високий рівень, Д – допустимий рівень, К – критичний рівень.

Виконання усних діагностичних проб записуються на диктофон для подальшого інтерпретаційного аналізу. При цьому

виявляється кількість типологічних помилок, їх частота, стійкість, градація за певними групами. Наприкінці дослідження заповнюється узагальнююча таблиця, яка дозволяє визначити індивідуальний реабілітаційний потенціал та індивідуально-особистісні особливості дітей. Отримані підсумкові результати допомагають виділити групи дошкільників з високим, допустимим та критичним рівнем сформованості мелодико-інтонаційної сторони мовлення, що дозволить логопеду організувати корекційну роботу, різну для виділених груп дітей за змістом, обсягом, методами та прийомами.

Поділ дошкільників з ТПМ на групи умовний і заключний, оскільки в міру формування просодичної сторони мовлення діти можуть переходити з однієї групи до іншої. Дані, отримані за допомогою вивчення, є підставою не тільки для висновків про рівень і прогноз розвитку компонентів, які вимагають дослідження. Висновок потребує наукового обґрунтованого пояснення, інтерпретації та прогностичних рекомендацій щодо формування мелодико-інтонаційної сторони мовлення дошкільників з ТПМ.

Грунтовними є дослідження просодичної (О. Боряк), мелодико-інтонаційної сторони мовлення (В. Галущенко) які були впроваджені по відношенню до дітей із дизартріями дошкільного віку; експериментальна методика Н. Бабіч для дітей із алаліями.

У західних країнах під час обстеження мелодико-інтонаційної сторони мовлення дошкільників із ТПМ використовуються авторські та модифіковані класичні методики.

Польська дослідниця Y. Sobon за основу покладена методика «Дослідження просодичної сторони мовлення» [7]. У методику входить 6 напрямків: 1. Сприйняття ритму. 2. Відтворення ритму. 3. Визначення темпу промови. 4. Сприйняття темпу промови. 5. Відтворення темпу промови. 6. Самостійне керування темпом мови.

Для фіксації результатів заповнюється протокол для критеріїв оцінки та створено стимульний матеріал. За основу покладені критерії оцінювання:

1. Обстеження сприйняття ритму, що включає три завдання:
 - Визначити кількість ізольованих ударів;

- Визначити кількість серій простих ударів;
 - Визначити кількість акцентованих ударів.
2. Дослідження відтворення ритму, що складалося з чотирьох завдань:
- Послухати та повторити (ізолювані удари (без опори на рисунок);
 - Серії простих ударів (без опори на рисунок);
 - Акцентовані удари (без опори на рисунок).

Четверте завдання полягало в тому, щоб дитина послухала і визначила які були удари, і скільки їх прозвучало, і записати ритмічний рисунок до цих ударів.

3. Визначення темпу мовлення дитини полягало в їхньому одному завданні, яке здійснюється за допомогою наступних критеріїв: одиниця виміру – склад, особливості темпу – кількість складів в секунду.
4. До вивчення сприйняття темпу промови увійшло одне завдання, темп промови обстежується за допомогою введення картинок-символів.
5. Дослідження відбитого темпу промови ґрунтується на одному завданні, де дитині потрібно прослухати речення і повторити їх у тому ж темпі.
6. Вивчення самостійного управління темпом промови ґрунтується на одному завданні, де дитині пропонується зробити зміну темпу по сигналу експериментатора на матеріалі невеликого й знайомого вірша, при пред'явленні картинки-символа.

Обстеження дітей проводиться в індивідуальному порядку з кожною дитиною протягом 20-25 хвилин, не перевищуючи допустиме вікове навантаження у першу половину дня.

Наступна дослідниця А. Sita розглядаючи мелодико-інтонаційну сторону мовлення дошкільників з ТПМ акцентує увагу на особливостях розвитку компонентів вимовної сторони мовлення та їх взаємовпливі. При цьому використовуються наочні, словесні та ігрові методи: показ картинок, повторення, дії за образом і за словесною інструкцією, спільне виконання дій. Весь матеріал представлявся в ігровій формі [8].

Для кожної групи дітей підбиралися завдання, що відповідають їхньому віку. Вони поділені на три комплекси завдань,

спрямованих на вивчення трьох компонентів вимовної сторони мовлення: звуко-складової, просодичної сторони та звуко-складової сторони мовлення.

Для якісного та кількісного аналізу результатів авторка використовує систему бальної оцінки.

Перший комплекс завдань дозволяє обстежити звуко-складову сторону мовлення та розділений на два блоки:

1-й блок – вивчення анатомічної будови, рухливості та переключення органів периферичного відділу артикуляційного апарату за класичними методиками.

2-й блок – вивчення стану звуковимови на доступному мовленнєвому матеріалі різної складності (починаючи від простого до складного), з метою визначення, як ускладнення мовного матеріалу вплине на звукову наповнюваність.

Другий комплекс завдань спрямовано обстеження звуко-складової сторони мовлення. Він також поділений на два блоки.

1-й блок – відтворення складових рядів, починаючи від більш простих і закінчуючи складнішими. Дітям пропонувалися ненаголошені складові ряди чотирьох видів: серії складів з різними приголосними чи голосними звуками та зі збігами приголосних.

2-й блок – відтворення слів та речень зі словами різної складової структури, які пропонувалися дітям починаючи від більш простих (без збігів і з невеликою кількістю складів) і закінчуючи складнішими (з кількома збігами та з великою кількістю складів).

Третій комплекс завдань спрямовано обстеження просодичної сторони мовлення у дітей.

Завдання розділені на три блоки.

1-й блок включає вивчення голосових характеристик:

- слуховий та аудиторський аналіз голосу;
- визначення часу максимальної фонації та коефіцієнта с/з (співвідношення часу виголошення звуків С та З);

Критерії кількісного аналізу:

1 бал – дуже тяжкий ступінь порушення;

2 бали – важкий ступінь (порушення мають стійкий характер і помітні для дитини та слухачів);

3 бали – помірковано виражений ступінь (зміни голосу не помітні для випадкового слухача);

4 бали – легкий ступінь (постійні чи незначні відхилення від норми);

5 балів – відсутність порушень.

2-й блок включав вивчення мелодико-інтонаційної сторони мовлення:

Сприйняття та відтворення основних видів інтонацій – оповідальної, запитальної та оклику – на мовленнєвий матеріал різної складової складності.

Сприйняття та відтворення речень зі словами різної складової структури з інтонаційним наголосом, який переміщається, починаючи від більш простих (що складаються з двох слів), закінчуючи складнішими (що складаються з п'яти слів).

3-й блок включав вивчення темпоритмічних характеристик мовлення:

- слухова аудиторська оцінка темпу мовлення та здатності до його зміни при відтворенні мовленнєвого матеріалу різної складової складності;
- відтворення різних ритмічних малюнків на музичних інструментах;
- відтворення однорідних складових рядів з ударним складом у різних позиціях, починаючи від більш простих і закінчуючи складнішими.

Критерії кількісного аналізу 2-го та 3-го блоків:

1 бал – нерозуміння інструкції або відмова від виконання завдання;

2 бали – неправильне відтворення протягом трьох спроб;

3 бали – правильне відтворення з третьої спроби;

4 бали – правильне відтворення з другої спроби;

5 балів – правильне відтворення із першої спроби.

А. Sita зазначає, що характером порушення звуковимови в дітей з нормотиповим розвитком у всіх вікових групах переважають заміни важких звуків більш доступними, а в дітей із затримкою мовленнєвого розвитку частіше зустрічаються спотворення чи пропуски звуків, рідше – заміни, причому замінні звуки непостійні, що можна пояснити низьким рівнем розвитку

фонематичного слуху і самокритичності у таких дітей. Також авторка зазначає, що діти з мовленнєвими порушеннями при розширенні мовного матеріалу знижується здатність до переключення і контролю за мовленням.

При аналізі стану звуко-складової сторони мовлення авторка виявила такі особливості. Більшість дітей із порушеннями мовлення змогли відтворити лише складові ряди, доступні більш ранній віковій групі дітей із нормальним мовленнєвим розвитком.

Найбільшу складність у дітей із ТПМ викликають складові ряди з різними голосними або різними приголосними. Однак складові ряди з різними голосними та приголосними сприймаються краще за вищезгадані. Це можна пояснити їх більш високою контрастністю порівняно зі складовими рядами, що відрізняються лише одним звуком (голосним чи приголосним). На цій підставі авторка припускає, що правильне відтворення складових рядів заважає недорозвинення фонематичного слуху. Аналіз складової структури слів та речень у дитячому мовленні показав, що у більшості дітей із ТПМ складова структура слів спотворена і кількість помилок багаторазово збільшується при ускладненні мовного матеріалу (відтворення речень).

Так у старших та підготовчих групах авторка становила, що у більшості випадків спостерігаються окремі порушення складової структури слів певного типу та ефект «застрягання» на конкретних словах, а також спотворення складової структури складних слів. Отже, при затримці мовленнєвого розвитку дифузні спотворення складової структури слів з віком зменшуються, але при цьому все ще спостерігається неможливість опанувати складову структуру багатьох слів, що вимагає корекції.

При аналізі стану просодичної сторони мовленнями авторкою було виявлено такі особливості. Слухова аудиторська оцінка мелодико-інтонаційного забарвлення мови (тембр, висота, гучність, темп) показала, що у дітей усіх вікових груп із ТПМ спостерігаються помітні відхилення у мелодико-інтонаційному забарвленні мови, знижена здатність до контролю та керування мелодико-інтонаційним забарвленням мовлення.

Під час обстеження інтонації у дітей із ТПМ дослідниця виявила, що більшість із них утрудняються у розпізнаванні та

відтворенні певної інтонації. При цьому інтонації питання й оклику викликають більше труднощів, ніж оповідальна; інтонаційний наголос був відсутній або був зміщений. Отже, у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку затримується формування вміння оперувати різними інтонаціями через брак діалогового спілкування.

При обстеженні темпо-ритмічних характеристик мовлення у дітей із ТПМ виявилася пряма залежність правильності звуко-складової наповнюваності слів від темпу мовлення: при уповільненому темпі в дітей дошкільного віку рідше спостерігалися порушення складової структури, а при прискореному темпі кількість помилок різко зростала.

Аналіз здатності відтворювати різні ритмічні малюнки на музичних інструментах (барабан, свисток) показав, більшість дітей із затримкою мовленнєвого розвитку справляються лише з ритмічними малюнками, доступними дітям раннього віку з нормотиповим розвитком. З цього можна зробити висновок, що у дітей із ТПМ відзначається затримка формування ритмічної здатності, що сприяє спотворенню складової структури слова.

На підставі вищевикладеного нами запропоновано модель дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з ТПМ – алалією, що включає три блоки:

- I. Вивчення просодичної основи розвитку емотивної інтонації;
- II. Вивчення емоційного номінанта;
- III. Вивчення «емоційного слуху» та вміння виражати емоції мелодико-інтонаційно.

Усередині кожного блоку визначено діагностичні завдання, що враховують можливості дошкільників з зорової патологією та виключають роботу зорового аналізатора. Перший блок діагностичних проб включав дев'ять тестових завдань:

Завдання 1. Впізнавання тону немовного звуку за сигналами різної висоти за допомогою музичних інструментів.

Завдання 2. Розпізнавання сили немовного звуку за сигналами різної гучності за допомогою музичних інструментів.

Завдання 3. Розпізнавання темпу звучання музичного інструменту.

Завдання 4. Розпізнавання тону мовного звуку.

Завдання 5. Розпізнавання сили мовного звуку.

Завдання 6. Розпізнавання темпу звучання промови.

Четверте, п'яте і шосте завдання: дошкільнику пропонується виконати, прослухавши аудіозапис однієї й тієї ж пропозиції, сказаного одним і тим самим диктором, у трьох варіантах: низьким, середнім і високим голосом (до вивчення сприйняття тону голосу); тихим, середнім і гучним голосом (для вивчення сприйняття сили голосу); у повільному, середньому та швидкому темпі (для вивчення сприйняття темпу звучання мовлення). Дитина, визначає, як диктор вимовив фразу.

Завдання 7. Відтворення заданого тону голосу.

Завдання 8. Відтворення заданої сили голосу.

Завдання 9. Відтворення заданого темпу промови.

У процесі виконання сьомого, восьмого та дев'ятого завдань дитині пропонується повторити фразу у трьох варіантах відповідно до заданих акустичних або часових параметрів.

Другий блок діагностичних проб включає два тестові завдання:

Завдання 1. Вербалізація емоцій [5], спрямоване на визначення обсягу словника емоцій у дітей.

Завдання 2. Визначення номінативного словника дошкільників, що використовується для позначення базових емоцій і нейтрального емоційного стану.

До третього діагностичного блоку входять три тестові завдання:

Завдання 1. Вивчення ступеня розвитку емоційного слуху, спрямованої визначення сформованості умінь адекватно розрізняти емоції іншу людину по інтонації з урахуванням моделювання емоційного стану (ізольоване пред'явлення емоційно забарвлених фрагментів промови). У процесі виконання проби дитині пред'являється аудіозапис, на якому диктор, вимовляючи три фрази, імітує радість, смуток, страх, гнів, нейтральність звучання. 10 разів відтворюється одна фраза, потім 10 разів – наступна та 10 разів – третя. Кожна емоція, з якою вимовлялася фраза, звучить однаково кількість разів за випадкового порядку. Відразу після прослуховування фрази дитина повинна визначити її емоційний контекст.

Завдання 2. Повторення слів із заданою емотивною інтонацією.

Завдання 3. Повторення речень із заданою емотивною інтонацією без опори на семантику фрази.

Для оцінки сформованості мелодико-інтонаційної сторони мовлення використовується бально-рівнева система оцінки. Результати виконання завдань розподіляються за трьома рівнями кожної діагностичної проби. У цьому враховувалися такі критерії: кількість правильних відповідей, використання допомоги педагога, час виконання завдання.

Кожному рівню відповідає свій бал: високий рівень – 2 бали, середній – 1 бал, низький – 0 балів. Отримані за субтестами першого, другого та третього блоків результати для кожного дошкільника підсумовуються та співвідносяться з рівневою шкалою: високий рівень мелодико-інтонаційної сторони мовлення – 28–40 балів; середній рівень мелодико-інтонаційної сторони мовлення – 13–27 балів; низький рівень мелодико-інтонаційної сторони мовлення – 0–12 балів.

Результати розробленої методики вивчення мелодико-інтонаційної сторони мовлення дозволить охарактеризувати особливості її розвитку у дошкільників з алалією.

Аналізуючи сучасні методики розвитку мелодико-інтонаційної сторони мовлення ми зупинилися на наступних.

З метою формування сприйняття та розуміння основного тону висловлювання дієвими є використання прийомів: інтонаційно-виразне промовляння ситуацій, зображених на сюжетних картинках чи запропонованих логопедом; піктограми, що символізують найяскравіші за проявами емоційні стани: радість, гнів, смуток, страх, здивування; слухання фрагментів казок з наступним визначенням того, які почуття вони викликали; виділення з тексту ключових слів, які допомагають визначити основний тон розповіді.

Навчання передачі емоційних станів за допомогою зміни основного тону висловлювання здійснювалося через промовляння дітьми вигуків заданим тоном висловлювання.

Як ускладнення роботи над передачею емоційних станів за допомогою мелодико-інтонаційної сторони мовлення дітям пропонувалося вимовити вірші з інтонацією, що виражає різні емоційні значення. При цьому широко використовувалися

елементи логоритміки, коли емоційно-виразне промовляння текстів супроводжувалося рухами в помірному темпоритмі з дотриманням мовних пауз та логічних наголосів.

Під час занять логоритмікою діти також вчилися використовувати мелодико-інтонаційні засоби виразності шляхом довільної зміни темпу мовлення. Рухаючись і чергуючи рухи в заданому темпі, діти поєднували їх із промовлянням мовного матеріалу. Потім діти вчилися використовувати мелодико-інтонаційні засоби виразності, виконуючи ігрові вправи на модуляцію сили голосу: відтворення віршів-колискових (тихо), вибір відповідної гучності голосу для вірша з подальшим його прочитанням голосом відповідної сили; розповідь про веселому, радісному (наприклад, свято Новий рік) або сумній, сумні події (наприклад, захворів друг) голосом, гучність якого відповідає ситуації та ін.

Навчання використанню мелодико-інтонаційних засобів виразності шляхом довільної зміни темпу мовлення здійснювалося у наступних іграх: продовжити розповідь, розпочату повільним (швидким) темпом; відтворити розповідь у темпі, що відображає швидкість перебігу подій; вимовити текст вірша зі зміною темпу промови (від імені двох персонажів); передати певну ситуацію (наприклад, «черепашка - поштар», «ведмідь, що спить взимку в барлозі») за допомогою темпу мови, що відображає уповільненість подій, що відбуваються; відтворити скороговки; прочитати лічилки довільно змінюючи темп вимови.

У ході проведеного дослідження потрібно узагальнити наступні висновки.

Категорія дітей із тяжкими порушеннями мовлення є багато чисельною та різноманітною. На сучасному етапі розвитку логопедичної науки до тяжких порушень мовлення науковці і практики відносять дизартрії, алалії, дитячі афазії, ринолалії. За психолого-педагогічною класифікацією тяжкі порушення мовлення визначаються як загальний недорозвиток мовлення I, II рівнів мовленнєвого розвитку.

Етіологія виникнення тяжких порушень мовлення є різноманітною, частіше виникають порушення нез'ясованої генези.

Не залежна від виду, симптоматики та механізмів порушень для всіх тяжких порушень мовлення характерне порушення усіх

компонентів мовленнєвої діяльності, в тому числі – мелодико-інтонаційної сторони мовлення.

Порушення мелодико-інтонаційної сторони мовлення різноманітні, але об'єднуючим чинником є порушення таких складових як модульованість голосу (можливість зміни голосу за силою та висотою), інтонаційне забарвлення (надання інтонацій розповіді, питання чи оклику), темпової сторони мовлення: або за типом прискорення, або навпаки – уповільнення; тембрової окраси голосу; ритмічного оформлення висловлювання на яке впливає розташування наголосів, дотримання складової структури слова, паузація.

Зазвичай, корекційно-розвивальна робота з формування мелодико-інтонаційної сторони мовлення проводиться за такими напрямками: насамперед розвиток дихання під час мовлення, розвиток темпо-ритмічної сторони мовлення, сили голосу, мелодико-інтонаційної сторони мовлення.

Відповідно, коли виконується робота над мовленнєвим диханням, у процесі промови формується основа для розвитку інтонаційно-виразної її сторони.

I етап. Перший підготовчий етап включає систему ігор і вправ, які сприяють розвитку інтонаційної виразності мовлення, а також створюють сприятливі умови для її засвоєння. Логопедична робота ведеться одночасно за декількома різними напрямками: розвиток артикуляційної моторики, розвиток мимічної моторики, робота над ритмом, інтонацією, логічним наголосом, робота над розвитком висоти та сили, гучності голосу, а також мовним диханням. Відпрацювання цих ігор та вправ ведеться на індивідуальних заняттях з дітьми, а ігри та вправи застосовуються на фронтальних заняттях у рамках підготовчого етапу.

II етап. На другому етапі відбувається формування ритмічної організації висловлювань за допомогою спеціальної системи вправ, спрямованих на розвиток сприйняття та відтворення ритмічних структур та засвоєння ритміки слів та речень [6].

За допомогою ритмічних вправ діти можуть підготуватися до сприйняття інтонаційної виразності. До таких вправ можна

віднести: оплески ритмічного малюнка синтезованого контуру слова, віршу, фрази (самостійно разом із логопедом); виконання наголосу на початку, середині та в кінці відрізка; імітація акцентної структури слова (словесний наголос) та речення (синтагматичний наголос); підбір слів (малюнок) до певної акцентної структури.

III етап. На третьому етапі відбувається робота над розвитком сили голосу.

IV етап. На четвертому етапі вирішуються завдання щодо формування вміння висловлювати свої емоції засобами інтонаційної виразності та розвитку емоційної лексики, що дозволяє вербалізувати емоційну виразність. Для цього можна використати комплекс спеціальних прийомів, спрямованих на відпрацювання інтонації на матеріалі емоційних вигуків.

Таким чином, опрацювання сучасних технологій та методик розвитку мелодико-інтонаційної сторони мовлення в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ТПМ визначив комплексний підхід, який включає використання різноманітних способів формування цього показника мовленнєвої діяльності. У ході роботи застосовуються вправи, ігри з діалогами, віршовані слова та оповідання; покращуються складові мелодико-інтонаційної сторони мовлення: інтонація, логічний наголос, темп, паузування, ритм.

Список використаних джерел:

1. Боряк О.В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією : навчально-методичний посібник. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
2. Бажан Н. В. Напрямки подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 42–46.
3. 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. Р. 41–49.
4. Парфьонова Г. І. Вимоги при диференціальній діагностиці моторної алалії. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства : соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти* : мат. регіон. наук.-практ. сем., 11 квітня 2014 р. / [за заг. ред. Н. Г. Пахомової, Л. О. Федорович] ; ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2014. С. 161–166.

5. Парфьонова Г. І. Методика формування усного зв'язного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із моторною алалією. *Постметодика*. 2015. № 1 (120). С. 41–49.
6. Lorenc A. Programowanie języka dziecka z uszkodzeniem słuchu z zastosowaniem metody audytywno-werbalnej. *Studium przypadku. Logopedia Silesiana*, 2015. № 4. С. 15–18.
7. Soboń J. Diagnoza i terapia zaburzeń płynności mówienia. *Studium przypadku jedenastoletniej uczennicy. Logopedia*. 2019. № 38. С. 247–267.
8. Syta A. et al. Wybrane techniki kognitywne muzykoterapii neurologicznej w terapii afazji akustyczno-mnesticznej Opis przypadku. *Logopedia Silesiana*. 2019. № 8. С. 487–513.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У БЕЗМОВЛЕННЄВИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Олександра НАВОЛОКОВА

аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка
morly2000@ukr.net

У дослідженні розглянуто та обґрунтовано поняття «комплексний підхід» у межах вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у безмовленнєвих дітей дошкільного віку. Наведено алгоритм проведення комплексного логопедичного обстеження безмовленнєвих дошкільників в умовах воєнного стану (на прикладі м. Харків).

Комплексний підхід заснований на наступних принципах: комплексне обстеження безмовленнєвих дітей дошкільного віку, динамічне вивчення та якісний аналіз отриманих результатів. Ідея комплексного підходу у системі логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) акцентується на діагностичних аспектах цієї допомоги, що цілком узгоджується з реальною практикою взаємодії вчителя-логопеда з фахівцями суміжних дисциплін. Основною формою співробітництва вчителя-логопеда з лікарями та іншими вузькими фахівцями є отримання інформації, що сприяє уточненню мовленнєвого статусу дитини. Взаємообмін інформацією сприяє повноцінній співпраці всіх спеціалістів.

Ключові слова: безмовленнєві діти, тяжкі порушення мовлення (ТПМ), вищі психічні функції (ВПФ), комплексна діагностика, дошкільний вік, медико-психолого-педагогічний підхід, неврологічна симптоматика, клінічні прояви, оптимізація корекційно – відновлювальної роботи, анамнез, комунікативно-мовленнєва діяльність

COMPLEX APPROACH TO THE DIAGNOSTICS OF COMMUNICATIVE AND SPEECH ACTIVITIES IN NON-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN IN TODAY'S REALITIES

Olexandra NAVOLOKOVA

postgraduate student of specialty 016 Special education

Sumy State Pedagogical University

named after A.S. Makarenko

morly2000@ukr.net

The article examines the term "complex approach" in the framework of diagnosing the state of formation of communication and speech skills in speechless preschool children. The algorithm for conducting a comprehensive speech therapy examination of speechless preschoolers in the conditions of martial law is presented (on the example of the city of Kharkiv).

The comprehensive approach is based on the following principles: comprehensive examination of speechless preschool children, dynamic study and qualitative analysis of the results of examination of children. The idea of a comprehensive approach in the system of speech therapy for children with severe speech disorders (SPD) focuses on the diagnostic aspects of this help, which is fully consistent with the real practice of the speech therapist's interaction with specialists of related disciplines. The main form of cooperation of the speech therapist teacher with doctors and other narrow specialists is obtaining information that helps clarify the speech status of the child. Mutual exchange of information contributes to the full cooperation of all specialists.

Key words: speechless children, severe speech disorders (SPD), higher mental functions (SPF), comprehensive diagnosis, preschool age, medical-psychological-pedagogical approach, neurological symptoms,

clinical manifestations, optimization of corrective and restorative work, medical history, communicative and speech activity.

Головна особливість виявлених у дитячому віці порушень розвитку мовлення – зворотність чи мінімізація супутніх наслідків. Вони можуть мати як фізіологічний, так і патологічний характер. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) відсутнє первинне порушення інтелекту, збережено слух, але є серйозні мовленнєві порушення, які негативно впливають на становлення психіки – незрозуміле мовлення, неправильна вимова звуків, недостатній ступінь оволодіння звуковим складом слова, яке може спричинити порушення в розвитку навичок читання та письма. Незважаючи на те, що багато дітей добре розуміють звернене до них мовлення, самі вони не мають можливості для спілкування з оточуючими за допомогою словесної форми мови. У ряді випадків ці та багато інших порушень є серйозними перешкодами для повноцінного спілкування.

З тяжких порушень мовлення найчастіше зустрічаються алалія, афазія, дизартрія. До ТПМ можна віднести і деякі з форм заїкання (за умови, що через це порушення дитина не може опановувати звучним мовленням). Як правило, сюди відносять заїкання, що поєднується з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Сучасний етап розвитку логопедії у своєму арсеналі використовує нейроклінічний та нейропсихологічний підходи до виявлення ТПМ. Проте з початком воєнної агресії РФ на території України постає питання створення нових гнучких та мобільних технологій виявлення мовленнєвих порушень [1; 5].

Сьогодні стрімко збільшується кількість безмовленнєвих дітей дошкільного віку у зв'язку з порушеннями при формуванні функціональної мозкової асиметрії, яка впливає на формування вищих психічних функцій (ВПФ). Доцільним є діагностичні заходи, які значно пришвидшують корекційно-відновлювальну роботу вчителя-логопеда та інших фахівців.

Вивчення показників розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників у тісному зв'язку з неврологічними, психопатологічними та нейропсихологічними синдромами є

надзвичайно актуальним та важливим питанням для сучасної логопедії в цілому.

Метою наукового пошуку є виявлення та обґрунтування практичної значущості комплексного підходу до логопедичного вивчення комунікативно-мовленнєвої діяльності безмовленнєвих дітей дошкільного віку.

Методи дослідження: аналіз даних, отриманих під час вивчення спеціальної літератури та узагальнення практичного досвіду, отриманого за період роботи у КЗ ДНЗ № 137 та дитячій студії розвитку «Children`s Academy» (м. Харків) з 2022 по 2023 рр.

Проблема появи мовленнєвих порушень органічної генези у дітей дошкільного віку досліджувалася багатьма сучасними вітчизняними вченими, такими як: О. Боряк, Л. Журавльова, С. Конопляста, Н. Лопатинська, Н. Пахомова, Н. Сікарчук, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. [7; 8; 9].

Все частіше в публікаціях науково-прикладного змісту логопедичного спрямування зустрічається визначення «безмовленнєві» діти.

«Безмовленнєві» діти – це умовне позначення клінічно неоднорідної групи дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Ці діти мають комплексне порушення мовлення органічного походження, що значно ускладнює корекційну роботу, освітній процес.

До цієї групи як правило відносяться діти: з моторною або сенсорною, сенсомоторною алалією (вербальною диспраксією / апраксією); загальним недорозвитком мовлення; з затримками психомовленнєвого розвитку різної етіології, з розладами аутистичного спектру; ментальними порушеннями; дитячим церебральним паралічем; порушенням слуху [1; 9].

Клінічні прояви досить різноманітні, складаються з мовленнєвих та немовленнєвих (неврологічних та психологічних) симптомів.

Немовленнєві. Неврологічні симптоми. У правій руці (або по всій правій стороні тіла) можуть спостерігатися не різко виражена спастика, парез м'язів легкого ступеню, можливі синкінези, гіперкінези. Характерна апраксія (мануальна, оральна, артикуляційна). Майже у всіх дітей відзначаються порушення постави та ходи,

плоскостопість, а також моторна незручність у вигляді порушення об'єму, переключення та координації рухів [2; 4].

Психологічні ознаки. Залежно від рухових особливостей безмовленнєві діти бувають розгальмовані (гіперактивні) або малорухливі. Часто зустрічається ліворукість, яка може бути спадковою або вимушеною (компенсаторною), внаслідок ураження лівої півкулі. Характерні апраксія та агнозія мовлення. Наголошується на недорозвиненні багатьох вищих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення) [6; 13].

Мовленнєві симптоми. Особливості лексичного боку мовлення. Діти важко засвоюють і неправильно вживають слова, недостатньо користуються словом, якщо вміють говорити. Розуміння слів нечітке. Характерні заміни слів за звуковою та семантичною подібністю, заміни цілого на частини іншого тощо. Порушено вживання дієслів, прикметників, прислівників, числівників, службових слів та прийменників.

Особливості граматичного ладу мовлення. Порушення виражені різко, зберігаються у дітей тривалий час і характерні як для експресивного так і для імпресивного мовлення. Виникають складнощі при використанні називного та дієслівного відмінків, діти не використовують прийменники за узгодженням, у їх мовленні немає чіткості родових та числових закінчень. Відзначається морфологічна неформленість висловлювання, розрізнення та вживання практично всіх граматичних форм утруднено [4; 10]. Характерні застрягання на вихідній формі іменника (називний відмінок), проблеми з засвоєнням відмінювання іменників, засвоєння відмінків уповільнено, особливі труднощі викликають прийменникові конструкції (діти опускають прийменники, спотворюють закінчення). Характерними є заміни дієслівних форм інфінітивом, яким діти користуються досить довго. Дуже складно засвоюють зворотні дієслова, насилу опановують відмінювання дієслів по особах, числах у минулому часі. Прикметники з'являються дуже пізно. Часто замість прикметника дитина вживає невизначену форму дієслова. Відзначаються спотворення родових закінчень прикметників, помилки відмінювання за числами та відмінками. Якщо у безмовленнєвої дитини самотійно формується фраза, вона являє

собою коротке просте речення, в якому порушено порядок слів. Нерідко одне зі слів замінюється жестом або звуконаслідуванням.

Формування зв'язного мовлення грубо порушено. Дитина неспроможна передати послідовність явищ і подій, неспроможна виділити головне у оповіданні. Звуки з'являються спонтанно. Дитині важко скласти окремі елементи мовлення в єдине ціле – зі звуків утворити слово.

Насилу формується динамічний артикуляційний стереотип (утруднене злиття звуків при їх правильному або неправильному вимовлянні), в результаті виникають перестановки звуків та складів, спрощення та спотворення структури слів. Не формуються тонкі рухові координації мовленнєвого апарату.

Провідним є порушення праксису, моторики мовлення, проте внаслідок кінетичної або кінестетичної апраксії страждають фонетична та фонематична системи. Не формується мовленнєве оформлення мовлення – звукоскладовий та морфемний устрій. Порушення ритмічної організації слів проявляється у сповільненості мовленнєвого потоку, у родовому виголошенні слів із паузами між складами і словами з різним наголосом. Мовлення має скандований чи фрагментарний характер. Несформованість ритмічної структури слова та фрази супроводжується порушеннями мелодики, темпу та ритму мовлення [1; 4; 13].

Деякі діти не розуміють зверненого до них мовлення: страждає фонематичне сприйняття, не диференціюються фонemi, не сприймається слово цілком, відзначаються несформованість акустико-гностичних процесів, зниження здатність до сприйняття мовленнєвих звуків.

Такі діти спонтанно можуть повторити окремі склади, звукосполучення, слова та короткі фрази, які сприймаються ними з навколишнього світу, але наслідування звуків у них нестійке і багато в чому залежить від ситуації. Пасивний словник дитини часто обмежений і відстає від активного. Дитина називає предмет у будь-якій ситуації, а дізнається його назву лише вибірково за певних умов, проте вони продукують звуки із нормальною модуляцією та інтонацією. У більш важких випадках дитина зовсім не розуміє мовлення оточуючих, байдужа до будь-яких мовленнєвих і немовленнєвих звукових подразників. В інших

випадках дитина розуміє окремі повсякденні слова, але втрачає їхнє розуміння на тлі розгорнутого висловлювання. Іноді дитині важче зрозуміти окремі слова, ніж фразу цілком. Поступово дитина починає прислухатися до звуків, у тому числі й мовленнєвих, але увага довгий час залишається нестійкою. Велику роль грає ситуація: діти часто розуміють зміст висловлювань лише у певному контексті, при зміні форми слів, їх порядку, темпу висловлювання розуміння зникає [7]. Зустрічаються діти, які розуміють лише те, що можуть вимовити самі, і розуміють лише після такого вимовлення. Вимовлення в останній момент сприйняття призводить до поліпшення розуміння, оскільки підкріплюється кінестезіями від власного мовлення. На всіх етапах розвитку у дитини відзначаються коливання слухової уваги та сприйняття: труднощі включення та концентрування уваги, її стійкості та розподілу, підвищене відволікання, виснажуваність, уривчастість уваги [9].

У важких випадках відзначаються рухове занепокоєння, виражені проблеми поведінки. Діти користуються для спілкування жестами, мімікою, реагують на зміну інтонації, не розуміючи слів-звернень, гру супроводжують модульованим лепетом. Поступово дитина починає прислухатися до навколишніх звуків, осмислювати деякі з них, співвідносити з певними явищами. У дитини з'являються уривки слів, емоційні вигуки, прямо пов'язані з ситуацією, що свідчить про мовленнєву активність. Потім розвиваються ситуаційне, більш стійке розуміння та вживання окремих слів та простих словосполучень [2; 9]. При спотвореннях звукової та складової структури слів відзначаються численні пошуки, дитина не впевнена у своїй мовленнєвій продукції та шукає адекватні кінестезії (звідси стереотипні рухи руками та гримаси).

При легкому ступені мовленнєвого порушення у дитини формується власне мовлення; діти говорять легко, плавно, без напруги, не замислюючись про підбір слів, точне вираження думки, побудову речень, не помічають допущених помилок. Мовленнєва продукція дітей залишається поза їх контролем, зустрічається неадекватність висловлюваного. Обмеженість мовлення пов'язане з низьким обсягом сприйняття, з підбором правильного варіанта висловлювання. Висловлювання дитини не

точні за змістом і помилкові за формою, характеризуються великою кількістю парафазій, пропусків звуків та частин слів, персеверацій, контамінацій. В цілому, мовлення такої дитини може бути охарактеризоване як підвищена мовленнєва активність на тлі зниженої уваги до мовлення оточуючих та відсутності контролю за власним мовленням. Грубо спотворене мовлення не може стати для дитини засобом спілкування, в результаті розвиваються порушення особистості: різноманітні труднощі у поведінці, особливості емоційно-вольової сфери, вторинна затримка психічного розвитку [12].

Особливості розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення виражаються також у вигляді соматичної ослабленості та уповільненого розвитку локомоторних функцій. Для них характерне і деяке відставання розвитку рухової сфери, що виражається у недостатній координації рухів, низькій швидкості та спритності їх виконання. Найбільш важким є виконання рухів відповідно до словесної інструкції через недостатню координацію пальців кисті рук і рівень розвитку дрібної моторики.

У дітей з ТПМ помітні відхилення в емоційно-вольовій сфері: їм властиві часта зміна інтересів, неспостережливість, низька мотивація, негативне сприйняття, невпевненість у власних можливостях, високий рівень дратівливості та агресії, уразливість, проблеми у спілкуванні та встановленні контактів з оточуючими. Подібні порушення виражаються також у скрутному формуванні саморегуляції та самоконтролю.

Отож, розпізнавання та диференціація тяжких порушень мовлення досить складне явище, потребує залучення фахівців різного профілю та їх високої кваліфікації.

Комплексний підхід, як один з основних педагогічних принципів, являє собою необхідність всебічного ретельного обстеження та оцінки особливостей розвитку дитини [4;11].

Надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги безмовленнєвим дошкільникам ставить за мету створення певного алгоритму комплексної взаємодії фахівців педагогічної та медичної галузей.

Комплексний підхід до діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності у безмовленнєвих дітей розглянуто у дослідженнях: Н. Базима, О. Боряк, Н. Бабич, Л. Вавіної,

Н. Гаврилової, С. Геращенко, Е. Данілавичюте, К. Зелінської-Любченко, С. Миронової, Г. Піонтківської, В. Петрової, С. Рубінштейна, В. Тищенко, О. Хохліної, Н. Хохлової, М. Шеремет, О. Чернишової та ін.

З початком воєнних дій на території м. Харкова та області освітні установи перейшли на дистанційну та змішану форму роботи, що значно утруднює проведення традиційного комплексного вивчення комунікативно-мовленнєвої діяльності таких дітей.

Для оптимізації корекційно-відновлювальної роботи педагоги дитячої студії «Children`s Academy» використовують змішаний формат роботи, основу якого є взаємодія: фахівці-дитина-родина.

Логопедичне вивчення складається з ключових блоків клінічної діагностики мовленнєвих синдромів. Для розв'язання завдань логопедичної діагностики використовуються наступні методи:

- клініко-анамнестичний (аналіз анамнестичних даних, медичної документації, поглиблене медичне обстеження);
- інструментальний (аналіз результатів апаратних обстежень: функціональна магнітно-резонансна томографія, комп'ютерна томографія, рентгенографія);
- функціональний (аналіз результатів електронейроміографії, електроенцефалографії, викликані потенціали);
- дослідницький: діагностичний (інтерв'ювання, анкетування, відеонагляд), обсерваційні (пряме і опосередковане спостереження).

Комплексне обстеження здійснюється в індивідуальній формі, з урахуванням психофізіологічних особливостей вікової категорії дітей. Спостереження за комунікативно-мовленнєвою діяльністю безмовленнєвих дітей дошкільного віку проводиться як у вільному спілкуванні з однолітками та у самостійній ігровій діяльності, так і в спеціально створених умовах. Під спеціально створеними умовами ми розуміємо комплекс заходів, що забезпечують необхідні для дитини умови для проведення логопедичної діагностики.

На I етапі (клінічному) проводиться збір анамнестичних даних про клінічний анамнез безмовленнєвих дітей. «Дослідження наявності пренатальної, натальної та постнатальної патології

здійснюється шляхом використання комплексу об'єктивної (стандартизоване інтерв'ю, анкетування, тестування, аналіз медичної документації) та суб'єктивної (анамнез, пряме та опосередковане спостереження, протоколювання) інформації, яка створює цілісну картину щодо стану суб'єкта дослідження та причин, що спровокували стан комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку.

Клінічні дослідження охоплюють педіатричне, неврологічне, психопатологічне, офтальмологічне, отоларингоскопічне обстеження, які дозволяють визначити характер порушень центральної нервової системи (органічний чи функціонально-динамічний), що призвели до порушень психофізіологічної бази функціональної системи мовлення. Система організації клінічних обстежень дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачає використання клінічних методів діагностики, зокрема: загальноклінічних та параклінічних. За Л. Бадалян, до загальноклінічних методів відносяться дослідження: рефлекторно-рухових функцій (амплітуда, сила рухів; сила, тонус м'язової системи; наявність сухожильних та окісних рефлексів; оцінка рухових функцій), чутливості (поверхнева, глибинна), функцій черепно-мозкових нервів (нюховий, зоровий, окоруховий, блоковий, трійчастий, відвідний, лицевий, присінково-завитковий (слуховий), язико-глотковий, блукаючий, додатковий, під'язиковий), вегетативної нервової системи (серцево-судинні та шкірно-вегетативні рефлексі, вегетативна іннервація) [1; 4; 10].

До параклінічних методів досліджень відносяться ультразвукове дослідження головного мозку та судин шийно-комірцевої зони (ШКЗ), рентгеноконтрастні та нейро-візуалізаційні дослідження, електроміографія, електроенцефалографія, викликані потенціали» [14].

У багатьох безмовленнєвих дітей при неврологічному огляді виявляються осередкові симптоми. На електроенцефалограмі (ЕЕГ) можна виявити регіональне уповільнення або епілептиформну активність. Осередок зміни біоелектричної активності мозку у таких дітей виявляється не тільки в лобово-скроневих відділах домінантної півкулі, але і в лобових, скроневих та потилично-тім'яних областях [4; 12].

Методи нейровізуалізації (магнітно-резонансна томографія (МРТ) або комп'ютерна томографія (КТ) можуть виявляти різні порушення. Можлива дифузна кортикальна атрофія, переважно лобово-скроневих відділів, з двох сторін. При цьому осередкові зміни можуть бути мінімальними (наприклад, зона гліозу). Проте у деяких безмовленнєвих дітей результати МРТ відповідають нормі. У цих випадках можна припустити наявність пошкоджень речовини мозку на ранніх етапах розвитку, виражених у вигляді мікроструктурних змін, які надалі компенсувалися [6; 8].

Вище зазначені обстеження проводяться на базі КНП «Міської дитячої лікарні № 5» Харківської міської ради. Заклад має достатню матеріально-технічну базу для підтримки та розвитку якості надання спеціалізованої медичної допомоги дитячому населенню міста з ураженням ЦНС та психіки, координує роботу і спадкоємність усіх ланок лікувально-профілактичних закладів міста по медичному обслуговуванню дітей.

«Аналіз результатів загальноклінічних і параклінічних методів діагностики на кожному виді обстеження (педіатричному, неврологічному, психопатологічному, офтальмологічному, отоларингоскопічному) дозволяє комплексно оцінити вплив біологічних детермінантів на виникнення дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвої діяльності та встановити особливості розвитку дитини дошкільного віку та структуру мовленнєвого порушення. I етап проводиться дистанційно: он-лайн зустріч з батьками та фахівцями на платформі ZOOM, через Viber\Telegram.

II етап – лого-анамнестичний – збір анамнестичних даних про мовленнєвий анамнез безмовленнєвих дошкільників. Дослідження мовленнєвого анамнезу здійснюється шляхом опрацювання особистої та медичної справ дитини за критеріями становлення компонентів функціональної системи мовлення згідно з сензитивними мовленнєвими періодами розвитку та дозріванням мовленнєвих центрів у головному мозку дитини. До патологічних факторів у передмовленнєвому розвитку відносяться: пізнє гуління, лепет, відсутність вокалізацій, збіднений складовий лепет, відсутність вокабул, обмежена кількість слів, відсутність фрази, переривання мовленнєвого розвитку тощо (проводиться також дистанційно).

III етап – нейропсихологічний – передбачає вивчення стану нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності безмовленнєвої дитини. Нейропсихолог дитячої студії «Children`s Academy» під час очної консультації аналізує та фіксує показники міжпівкульної взаємодії, базових сенсомоторних взаємодій, інтеграції та модуляції сенсомоторних стимулів. У дітей з підозрою на мовленнєве порушення внаслідок ураження правої півкулі головного мозку, увага звертається на оцінку загальних когнітивних функцій (ВПФ), таких як: орієнтація в часі та місці, увага, короткострокова пам'ять, візуально-просторове сприйняття, зв'язність, доречність та прагматика висловлювань. Нейропсихологічні обстеження безмовленнєвих дітей виявляють нестачу функціонування тім'яно-потиличної області домінантної півкулі та ураження підкіркових областей [7;10].

IV етап – психофізіологічний – вивчення стану сформованості психофізіологічних механізмів порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності в умовах дизонтогенетичного розвитку: показників розвитку сенсорних каналів, праксису, фізіологічного та мовленнєвого дихання, вищих психічних процесів, соціально-психоемоційного розвитку (проводиться очно на базі дитячої студії «Children`s Academy»)» [12].

V етап – логопедичний – вивчення стану комунікативно-мовленнєвої діяльності, мовленнєвої активності та потреби у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими: стану сформованості невербальних засобів комунікації, імпресивного мовлення, комунікативно-мовленнєвих навичок, монологічного мовлення, діалогічного мовлення. Якщо у дитини спостерігаються порушення моторної сторони мовлення, необхідно більше уваги приділити: оцінці немовленнєвих симптомів (вивчення будови артикуляційного апарату, обсягу артикуляційних рухів (обмеження обсягу найбільш тонких і диференційованих артикуляційних рухів) та голосу. В рамках діагностики усного мовлення проводиться дослідження вимовної сторони мовлення (звуковимови, темпу, ритму, просодики, розбірливості мовлення); синхронності процесів артикуляції, дихання та голосоутворення (проводиться у змішаному форматі: на базі дитячої студії «Children`s Academy» та під час он-лайн зустріч з батьками на

платформі ZOOM, через Viber\Telegram, в окремих випадках батьки надсилають фото та відеозвіт).

Отже, змішаний формат роботи дитячої студії «Children`s Academy» дозволяє оптимізувати процес логопедичної діагностики, залучити фахівців різних спеціальностей та надати кваліфікаційну допомогу безмовленнєвим дошкільникам незалежно від військової ситуації на Харківщині.

Висновок. Комплексне обстеження безмовленнєвої дитини дошкільного віку охоплює не тільки мовленнєву, інтелектуальну, пізнавальну діяльність, але й поведінку, емоції, рівень оволодіння навичками, стан зору, слуху, рухової сфери, неврологічний, психічний та мовленнєвий статус. Відомості про соматичний стан дитини, про стан ЦНС, органів чуття, про можливу спадкову природу порушень не менш важливі при діагностиці та визначенні шляхів корекційного впливу.

Логопедичне обстеження є органічною складовою комплексного підходу до всебічного обстеження дитини. Цей принцип дозволяє будувати корекційну роботу як цілісну систему, що органічно вписується в повсякденну діяльність дитини. Своєчасне звернення до фахівців, повноцінне всебічне обстеження, комплексний супровід фахівцями медико-психолого-педагогічного профілю – запорука успішної корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Баранець І., Пахомова Н. Особливості порушення комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Збірник наукових праць. 2020. Випуск 39. С. 19 – 24.
2. Дегтяренко Т. В. Міждисциплінарний і нейроонтогенетичний підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з дизгенетичним синдромом розвитку. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*. Херсон: ПП Вишемирський В. 2014. С. 57-67.;
3. Дегтяренко Т. В. Нейрологопедичний підхід у діагностиці та корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, Київ: Педагогічна преса. 2016. С. 38-46.
4. Лопатинська Н. А. Нейроонтогенетичні фактори становлення функціональної системи мови та мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2017. № 13. С. 387-399.
5. Лукашевич І. П., Мачинська Р. І., Фишман М. Н. Структурний аналіз ЕЕГ. *Фізіологія людини*. К., 2018. № 1. С. 16–20.
6. Павлова Н. В. Нейрологопедический подход к диагностике тяжелых нарушений речи у детей. *Педагогичні науки: теорія, історія, інноваційні*

технології: наук. журнал, 2015. № 6 (50). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 136-145.

7. Пахомова Н. Г., Лук'яненко А. В. Комплексний підхід до діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 5.: DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5>
8. Пахомова Н. Г. Актуалізація інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії: *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*: Зб. наукових праць. (Серія «Педагогічні науки»). Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. С. 174–179.
9. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика : навч. посіб. для студ. спец. «Корекційна освіта». Полтава: «АСМІ», 2013. 266 с.
10. Січкачук Н. Д. Сучасні методи вивчення дітей раннього віку з порушеннями мовленнєвого розвитку: *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, 2016. Вип. 31. С. 87–93.
11. Смаглюк Л. В., Карасюнок А. Є., Рудь В. Б. Функція мовлення та інтеграційні аспекти її корекції: Навчальний посібник для студентів стоматологічних факультетів Вищих навчальних закладів освіти III-IV рівнів акредитації, стоматологів, лікарів-інтернів, клінічних ординаторів, магістрів, лікарів-ортодонтів, логопедів: «Астрая». Полтава 2015. 130 с.
12. Шеремет М. К., Макухова Т. В. Міждисциплінарний синтез теоретичних досліджень у збагачення методологічної бази логопедії. *Освіта та педагогічна наука*, Київ. 2012. С. 58-62.
13. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: навч. посіб. [заг. ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко]. Київ: КНТ, 2008. 380 с.
14. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Pakhomova V. A., Scherban O. A., & Boryak O. V. Comprehensive approach to the treatment of motor alalia in preschool children: *Svit Medytsyny ta Biolohiyi*. 2021; 1(75): 125–129. DOI:10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129.

ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Ярослава ШУМЕЙКО

здобувач вищої освіти курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
yasya015@gmail.com

У роботі на основі вивчення наукової літератури розкрито особливості дітей молодшого шкільного віку із порушенням інтелекту, наведено результати практичної роботи з виховання

моральних якостей методом ігрової діяльності та визначено її ефективність, підкреслено доцільність використання гри у процесі морального виховання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

ON THE QUESTION OF ENSURING THE EFFICIENCY OF PRACTICAL WORK ON THE EDUCATION OF MORAL QUALITIES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Yaroslava Shumeyko

student of specialty 016 Special education

Sumy State Pedagogical University

named after A.S. Makarenko

yasya015@gmail.com

The paper, based on the study of scientific literature, reveals the peculiarities of children of primary school age with intellectual disabilities, gives the results of practical work on the education of moral qualities by the method of game activity and determines its effectiveness, emphasizes the expediency of using games in the process of moral education of younger schoolchildren with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває новий ідеал особистості – це людина діяльна і компетентна, що має високий рівень моральної вихованості. Звідси, саме на школу покладається величезна роль у вирішенні проблем морального виховання, розвитку в дітей позитивних моральних якостей.

Актуальність теми дослідження. У межах визначеної вище проблеми особлива увага у суспільстві та у системі освіти приділяється вирішенню проблем, пов'язаних із моральним вихованням молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Ці учні мають бути виховані щоб їх самостійна поведінка у різноманітних життєвих ситуаціях відповідало існуючим у суспільстві соціальним нормам.

Тому для практичних працівників важливо знати теоретично обґрунтовані та практично апробовані методи виховання моральних якостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж почати здійснювати апробацію визначного нами методу виховання моральних якостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку у практичній діяльності нами було вивчені питання які мали стати теоретичними засадами їх морального виховання:

1. Питання вивчення методів морального виховання у педагогічній літературі.

З'ясовано, що моральне виховання є свідомо здійснюваний процес формування в учнів позитивних моральних взаємин у системі організованої у шкільництві різноманітної навчальної і позакласної діяльності та вироблення цій основі відповідних особистісно-етичних якостей.

Молодші школярі з порушенням інтелекту повинні як теоретично засвоїти принципи і норми моралі, а й діяти відповідно до цими принципами і нормами, критично оцінювати свою поведінку.

Отже, педагоги, застосовуючи ті чи інші методи виховання, мають формувати стійку моральну поведінку, що виявляється у моральних вчинках і звичках і пов'язані з формуванням моральних переконань і почуттів.

Нами було вивчено праці кількох науковців, які досліджували тему загальних методів виховання, серед них публікації В. Сластеніна, М. Рожкова та Л. Байбородова, Г. Щукіної, І. Підласого, Г. Волкової, В. Газуляк, М. Сметанського, В. Шахова, М. Фіцули та ін.

Серед них ми виокремили роботу Л. Виготського, який підкреслював, що **одним із ефективних методів формування морального виховання є гра**. Засвоєння моральної поведінки дітей відбувається у процесі ігрової діяльності, де в дітей з віком поступово формується і закріплюється досвід моральної поведінки, моральних відносин. На думку Л. Виготського, гра містить у собі всі тенденції розвитку; вона створює зону найближчого розвитку; за грою стоять зміни потреб та зміни свідомості загального типу. Завдяки грі у свідомості школяра виділяються та осмислюються соціально прийняті етичні норми поведінки, формується основний рушійний мотив особистісного розвитку – «бути як дорослий» [10].

2. Особливості молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Працюючи над проблемами моральної вихованості молодших школярів, педагог має враховувати їх вікові та психологічні особливості:

- 1) Недостатня чіткість моральних уявлень у зв'язку з невеликим етичним досвідом.
- 2) Протиріччя, що можуть виникати між знанням правил поведінки та практичним застосуванням (це стосується етикету, правил гарного тону, спілкування). Знання моральних правил поведінки не завжди відповідає реальним діям дитини. Особливо це трапляється у ситуаціях, де відбувається розбіжність етичних і особистих бажань дитини.
- 3) Нерівномірність застосування ввічливого спілкування з дорослими та однолітками (у побуті та вдома, у школі та на вулиці).
- 4) Немоżliвість довго займатися монотонною діяльністю. Звідси необхідна часта зміна видів діяльності під час занять.
- 5) Схильність до гри. **В умовах ігрових відносин дитина добровільно вправляється, освоює норми та правила поведінки.**

У межах обраної нами теми ми дійшли висновку, що педагог має враховувати особливості молодших школярів із порушенням інтелекту. Розвиток особистості дитини з порушенням інтелекту відбувається за тими ж законами, що і розвиток нормотипових дітей. Разом з тим через інтелектуальну неповноцінність воно проходить у своєрідних умовах. Крім загальних вікових особливостей, у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є ще **ряд особливостей, що виявляються під час морального розвитку.** Це:

1. Несформована потреба у спілкуванні.
2. Проблеми в оволодінні засобами спілкування (мовленню та соціально-перцептивними навичками).
3. Складності соціалізації (засвоєння соціальних і правил, формування моральної та моральної сфер особистості).
4. Відсутність достатньої саморегуляції, порушення емоційно-вольової сфери.

5. Труднощі, конфлікти, що виникають при спілкуванні з оточуючими людьми.

Ми зробили припущення, що питання забезпечення ефективності практичної роботи з виховання моральних якостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом застосування гри у процесі морального виховання цих дітей.

Ми пам'ятали, що процес виховання тієї чи іншої моральної якості займає досить тривалий час. У зв'язку з цим діагностика моральної вихованості молодших школярів допомагає вчителю своєчасно виявляти недоліки та відхилення в моральному формуванні особистості учня, враховувати його індивідуальні особливості та на цій основі здійснювати коригування проведеної виховної роботи.

Практичну частину роботи з виховання моральних якостей молодших школярів з порушенням інтелекту було проведено в Глинській спеціальній школі на базі якої ми здійснили **вивчення/діагностику моральної вихованості молодших школярів з порушенням інтелекту** на констатуючому етапі. У роботі брало участь 6 осіб із 2 класу.

Дослідження проводилося у три етапи: констатуючий, формуючий, контрольний.

На констатуючому етапі метою дослідження було визначення рівня моральної вихованості молодших школярів із порушенням інтелекту, виявлення поведінкового, емоційного, когнітивного компонентів моральності на початок експерименту.

Поведінковий аспект пов'язаний з проявом моральної поведінки, яка соціально схвалюється та є прийнятною.

Поведінковий аспект діяльності виявляється на основі міркувань і висновків дітей про передбачувану поведінку в ситуаціях морального вибору і реальної поведінки в ході експерименту.

Емоційний аспект діяльності виявляється з урахуванням емоційного ставлення учнів в тих чи інших життєвих ситуаціях, вивчення почуттів, які відчуває дитина в ситуаціях, значимих з погляду моральності. Розвиток емоцій пов'язаний з розумінням, виявленням, і навіть розпізнаванням різних емоцій і почуттів людини. Соціальний розвиток дітей безпосередньо проявляється у їхніх вчинках.

Когнітивний аспект діяльності дітей проявляється через їх уявлення про цінності та розуміння моральних норм. Когнітивний аспект характеризує міркування дітей про моральність, зміни у міркуваннях у процесі набуття когнітивних навичок.

Було прийнято рішення вивчити моральний досвід молодших школярів ґрунтуючись на таких моральних якостях як доброзичливість, чуйність. Для діагностики цих моральних якостей використовувалися такі методи: спостереження, бесіда, а також спеціальні методики.

Для діагностики емоційного компонента моральної свідомості (емоційного ставлення до моральних норм) використовувалася методика І. Дерманової «Сюжетні картинки».

Дитині давалися картинки із зображенням прояву моральних якостей «доброзичливість» і «чуйність» та негативних вчинків однолітків. Він повинен був розкласти картинки на дві стоси і дати моральну оцінку зображеним на малюнку вчинкам, що дозволяло виявити ставлення дитини до відповідних моральних норм. Під час оцінки адекватності емоційних реакцій дитини на моральні норми нами особлива увага зверталася на: 1) позитивну емоційну реакцію на моральний вчинок (посмішку, схвалення, тощо); 2) негативну емоційну реакцію – на аморальний (осуд, обурення, тощо).

В результаті під час опрацювання результатів тесту випробуваний отримував:

0 балів – коли неправильно розкладав картинки, емоційні реакції були неадекватні або відсутні.

1 бал – коли правильно розкладав картинки, але не міг обґрунтувати свої дії; емоційні реакції були неадекватні.

2 бали – коли правильно розкладав картинки та обґрунтовував свої дії; втім емоційні реакції хоча й були адекватні, але виражені слабо.

3 бали – найвищий бал – випробуваний правильно розкладав картинки, обґрунтовував свій вибір, називав моральну норму; емоційні реакції були адекватні, яскраві, виявлялися у міміці, активної жестикуляції тощо.

Від 0 -1 бали – низький рівень, 2 бали – середній, 3 бали – високий.

При обробці результатів вийшли такі дані, подані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівень сформованості емоційного компонента моральної свідомості на констатуючому етапі

№ з/п	Бали	Результат	Рівень емоційної свідомості
1	0	Неправильно розклав картинки, емоції були відсутні	Низький
2	2	Правильно розклала та пояснила свої дії, емоцій не висловлювала.	Середній
3	2	Правильно розклав та пояснив свої дії, емоцій не висловлював.	Середній
4	1	Правильно розклала картинки, але не могла пояснити	Низький
5	2	Правильно розклала та пояснила свої дії, емоцій не висловлювала.	Середній
6	2	Правильно розклала та пояснила свої дії, емоцій не висловлювала.	Середній

Результати наочно представлені у діаграмі малюнку 2.1.

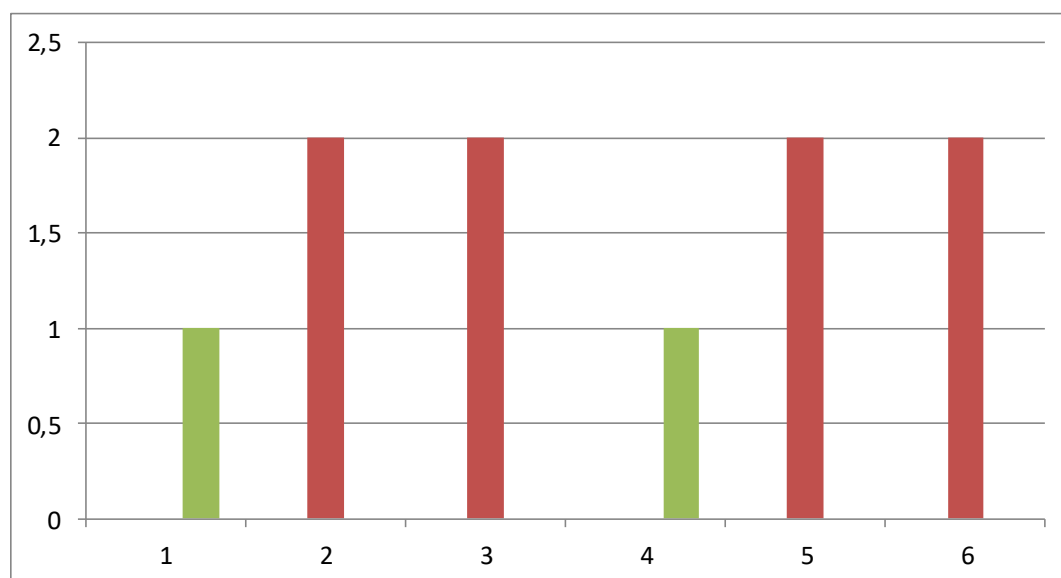


Рис. 2.1. Рівень сформованості емоційного компонента на констатуючому етапі.

За результатами бачимо, що дві дитини (33.2%) мають низький рівень емоційного ставлення до моральних норм та чотири дитини (66.4%) середній рівень. Високого рівня ніхто не досяг.

Для виявлення поведінкового аспекту таких якостей, як «доброзичливість» та «чуйність» ми використовували методику

Н. Щурковій «Розмірковуємо про життєвий досвід».

Дітям пропонувалося відповісти на запитання, обравши правильний, на їхню думку, варіант відповіді.

Наприклад: твої сусіди переїжджають на нову квартиру. Вони похилого віку і їм важко переносити речі. Як ти вчиниш?

- а) запропоную свою допомогу;
- б) я не втручаюся у чуже життя;
- в) якщо попросять, я, звісно, допоможу.

Інша ситуація: ти спізнюєшся до школи. Надворі бачиш, що комусь стало погано. Що ти зробиш?

- а) поспішаю до школи, не зупинятимуся;
- б) якщо хтось кинеється на допомогу, я теж піду;
- в) дзвоню за телефоном 103, зупиняю перехожих.

Результати представлені у діаграмі (рис.2.2).

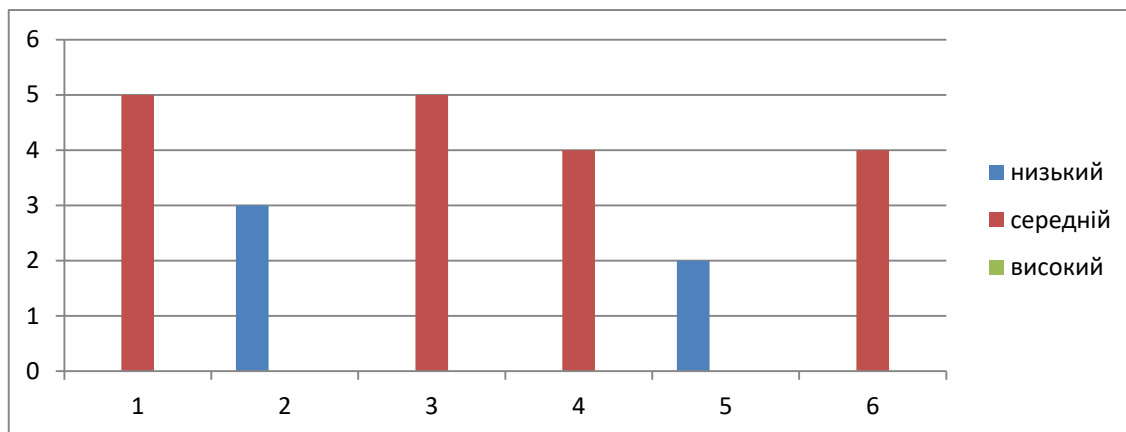


Рис.2.2. Рівень сформованості поведінкового аспекту на констатуючому етапі

За результатом діагностики видно, що низький рівень двох осіб (33.2%), чотири людини (66.4%) мають середній рівень поведінкового аспекту моральної вихованості. Результати рівня вихованості бачимо у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Зведена таблиця результатів першого етапу

№ з/п	Емоційний аспект	Когнітивний аспект	Поведінковий аспект	Рівень вихованості
1	Низький	Низький	Низький	Низький
2	Середній	Середній	Середній	Середній
3	Середній	Середній	Середній	Середній
4	Низький	Низький	Низький	Низький
5	Середній	Середній	Середній	Середній
6	Середній	Середній	Середній	Середній

Як видно з даних, поданих у таблицях, діти перебувають в основному на середньому та низькому рівні моральної вихованості і мають досить чітко сформовані знання та уявлення про моральні якості та їх реальний прояв. Окрім цього, проводилося спостереження за реальною поведінкою дітей. Воно показало, що учні нерідко під час взаємодії один з одним порушують моральні норми, хоча знають те, що роблять неправильно. Це може бути пов'язане з недостатньо розвиненим мисленням, коли дитина з інтелектуальним порушенням не може оцінити наслідки вчинку, його перспективу, а також наслідок її вибору для іншої людини. Слід зазначити і те, що у ситуації вибору, коли від поведінки залежить благополуччя іншого, схильні обмежувати інтереси не тільки інших, але і власні.

Можна дійти невтішного висновку, що необхідна спеціальна робота як із роз'яснення сутності моральних понять «добро-зичливість» і «чуйність», і з формування даних якостей у реальній поведінці.

З цього ми почали **формування моральних якостей молодших школярів з порушенням інтелекту методом ігрової діяльності**. Отже, основним методом виховання нами було обрано ігрову діяльність.

Мета другого етапу – проведення ігор, вкладених у підвищення рівня моральної вихованості.

У процесі гри учні з порушенням інтелекту можуть засвоїти значний обсяг знань про основні моральні норми та правила. У спільних діях діти переживають радість успіху чи гіркоту поразок, навчаються допомагати одне одному. Важливо, що у грі діти переживають справжні почуття, на основі яких народжується товариство, дружба, взаємодопомога, співпереживання, чуйність, милосердя.

Гра з моральним змістом – це метод створення сприятливих умов розвитку культури взаємодії дітей, формування моральних основ поведінки. У процесі ігрової діяльності дитина набуває нового соціального досвіду, який переносить у життя. Особливо актуальним є проведення подібних ігор для дітей з порушенням інтелекту.

Ігри проводилися двічі на місяць у позаурочний час, тривалістю 35 хвилин. Усього було проведено 8 ігор. Найбільша

увага приділялася таким моральним якостям, які, на наш погляд, є найбільш значущими для даного віку. Це доброзичливість та чуйність. Для цього проводилися наступні ігри: «Добрий слід», «Безлюдний острів», «Дружні сімейки», «Допоможемо Червоній Шапочці», «Дорогою добра», «Вгадай, хто це?», «Квітка-семи-квітка», «Мої вчинки».

Перед початком кожної гри проводилася розмова з дітьми про сутність тієї чи іншої моральної якості. Враховуючи особливості сприйняття та мислення дітей з порушеннями інтелекту, під час бесіди наводилися приклади прояву даних якостей, пов'язані з їхнім повсякденним життям та діяльністю.

З метою формування та розвитку даних якостей нами використовувалися сюжетно-рольові ігри. Особливістю цих ігор є те, що виконання ролі допомагає дитині непомітно для себе виявляти певні якості, а потім переносити їх у реальне життя. Також зверталася увага на реальні взаємини дітей у процесі підготовки та проведення гри.

Спостерігаючи за дітьми у повсякденному житті та вході ігор, можна зробити висновки, що діти стали спокійнішими, домовлялися між собою, йшли на поступки, переживали за спільну справу, підтримували словами, підбадьорювали один одного. На перервах, діти розігрували схожі ситуації та знаходили вихід із проблеми. Стало менше агресії щодо один одного, фізичної та вербальної. Найагресивніша дитина Денис перестав заважати граючим, а іноді намагався допомогти. Діти стали розуміти стан, настрій людини за виразом її обличчя, інтонаціями мови, рухами, емоційними реакціями. Стали самі висловлювати емоції, хоча раніше гра проходила, переважно, без емоційних проявів. Таким чином, гра впорядковує не тільки поведінку дитини, але і її внутрішнє життя, допомагає зрозуміти себе, своє ставлення до оточуючих; У грі дитина вчиться контролювати та оцінювати себе, усвідомлювати правильність своїх вчинків.

По завершенню формувального експерименту нами **здійснено аналіз результатів практичної роботи.**

Ціль контрольного етапу: перевірка ефективності виконаної роботи. Для перевірки ефективності обраного методу морального виховання застосовувалися самі діагностичні методики, як

і першому етапі. Також, додатково, проводилося спостереження за поведінкою у різноманітній діяльності. Як показало повторне дослідження, у більшості молодших школярів так і переважає середній рівень розвитку моральних уявлень і орієнтирів, дотримання моральних правил ще недостатньо стійке. Але в класі вже немає дітей з низьким рівнем моральної вихованості. З'явився високий рівень моральної вихованості.

Методика І. Дерманової «Сюжетні картинки». Мета: призначена для вивчення емоційного ставлення до моральних норм та визначення уміння розрізняти формовані якості та погані вчинки.

На діаграмі контрольного етапу видно, що рівень досяг 83%. Низького рівня не стало. З'явився високий – 17%.

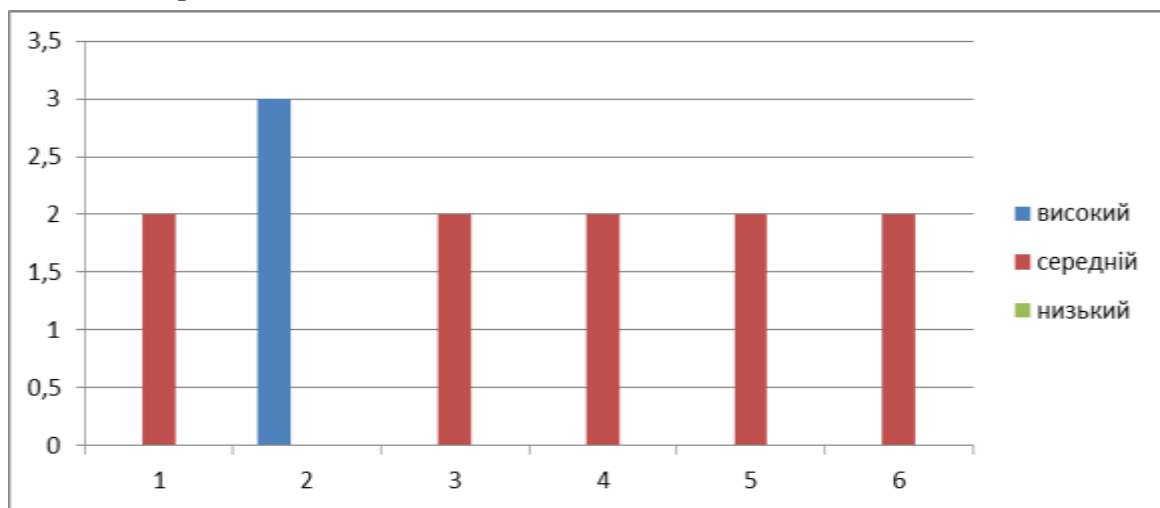


Рис.2.3. Рівень сформованості емоційного компонента на контрольному етапі

Порівняльний аналіз діаграми, показує, що у кінець роботи, середній рівень емоційного компонента моральної вихованості підвищився на 16.6 %. У дітей виник емоційний відгук на вчинки.

Методика Н. Щурковій «Розмірковуємо про життєвий досвід». Ціль: вивчення поведінкового компонента моральної вихованості.

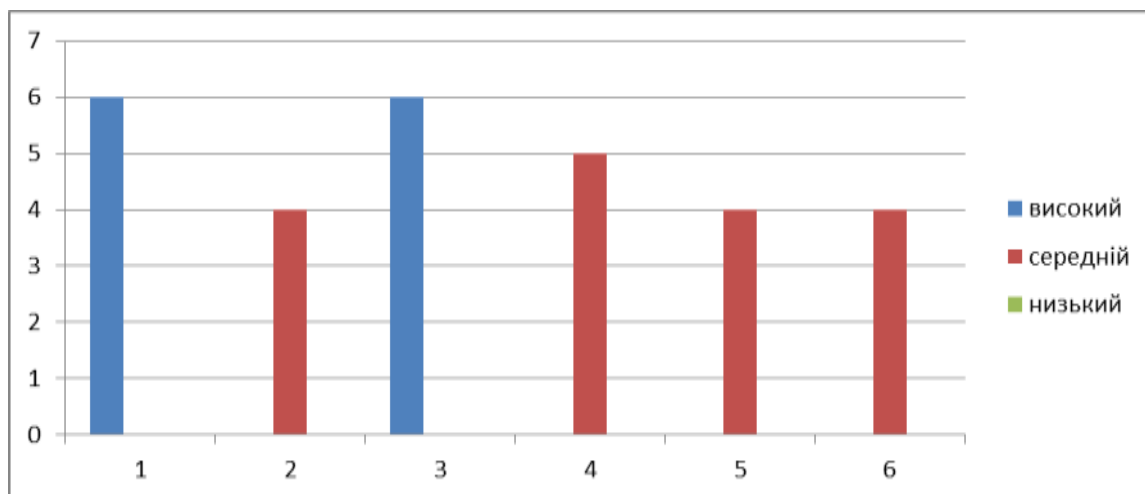


Рис.2.4. Рівень поведінкового компонента на контрольному етапі

З порівняльного аналізу діаграм видно, що 4 особи мають середній рівень поведінкового компонента (66.4%), у двох осіб формується високий рівень (33.2%). Низький рівень відсутній.

Змінилися взаємини дітей у класі. Вони стали добрішими один до одного, ввічливішими, дружелюбнішими, доброзичливішими. На уроках і в позаурочний час стали частіше надавати допомогу один одному.

Порівнюємо показники рівнів сформованих знань та уявлень про моральні норми та якості та їх прояв на початок та кінець роботи (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

**Порівняльний аналіз результатів
перового та третього етапу**

№ з/п	1. Емоційний аспект		2. Когнітивний аспект		3. Поведінковий аспект		4. Рівень вихованості	
	Початок роботи	Кінець роботи	Початок роботи	Кінець роботи	Початок роботи	Кінець роботи	Початок роботи	Кінець роботи
1	Середній	Високий	Середній	Високий	Середній	Високий	Середній	Високий
2	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній
3	Середній	Середній	Середній	Середній	Середній	Високий	Середній	Середній
4	Середній	Середній	Середній	Високий	Середній	Середній	Середній	Середній
5	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній
6	Середній	Середній	Низький	Середній	Середній	Середній	Середній	Середній

Зміна сталася з усіх аспектів. Обробка даних представлена у порівняльній таблиці 2.4

Таблиця 2.4

**Зведена таблиця результатів
рівня вихованості у 2 класі**

№ з/п	1. Емоційний аспект		2. Когнітивний аспект		3. Поведінковий аспект		4. Рівень вихованості	
	Початок роботи	Кінець роботи	Початок роботи	Кінець роботи	Початок роботи	Кінець роботи	Початок роботи	Кінець роботи
1	2	3	2	3	2	3	2	3
2	1	2	1	2	1	2	1	2
3	2	2	2	2	2	3	2	2
4	2	2	2	3	2	2	2	2
5	1	2	1	2	1	2	1	2
6	2	2	1	2	2	2	2	2
Серед- ній бал	1,6	2,1	1,5	2,3	1,6	2,3	1,6	2,1

Результати наочно представлені у діаграмі малюнку 2.5.

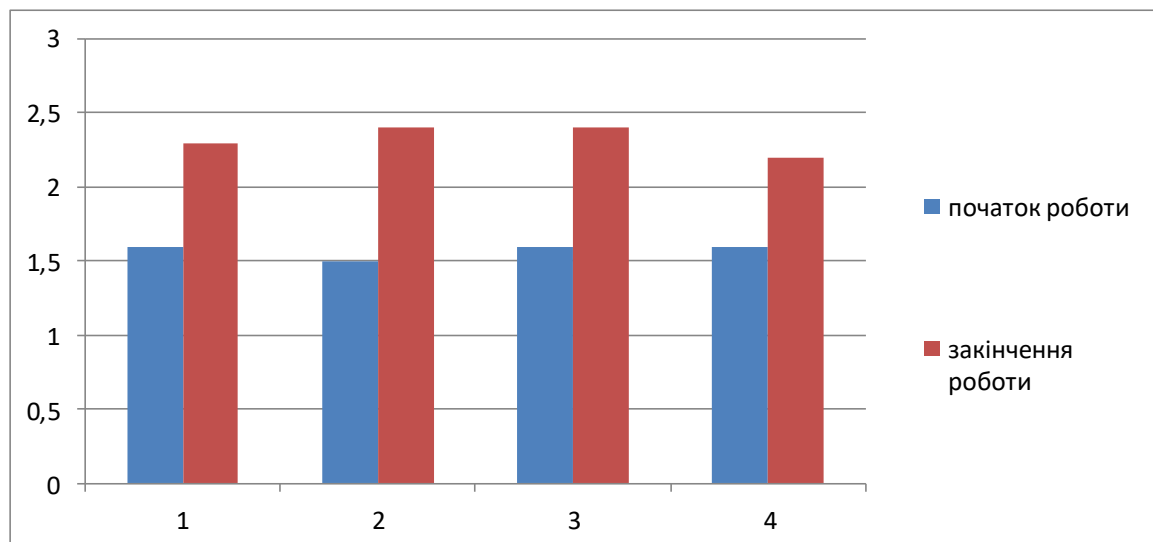


Рис. 2.5. Результати рівня вихованості у 2 класі

Таким чином, результати контрольного етапу практичної роботи дозволяють зробити висновок, що гра є ефективним засобом формування знань та уявлень учнів про моральні норми та цінності, а також сприяє вихованню моральних якостей молодших школярів з порушенням інтелекту.

Висновки. Проблема морального виховання молодших школярів є однією з найактуальніших у сучасній школі. Моральне

виховання – це складний і тривалий процес. Аналіз наукової та методичної літератури з проблеми доводить, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для вирішення завдань морального виховання.

Моральне виховання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку має особливості. Вони пов'язані зі специфікою розвитку дітей цієї категорії.

Система засобів та методів, за допомогою яких можливе вирішення завдань морального виховання цих дітей, надзвичайно широка. Важливо вибрати такі з них, які залишали б слід і у свідомості дітей, і в їхній повсякденній поведінці та діяльності.

До найефективніших засобів морального виховання належить ігрова діяльність. Результати дослідно-практичної роботи показують, що використання гри у процесі морального виховання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку підвищує його ефективність. Таким чином, завдання, поставлені на початку роботи, були вирішені, мети досягнуто, гіпотеза щодо доцільності застосування гри як методу практичної роботи з виховання моральних якостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку знайшла своє підтвердження.

Список використаних джерел::

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: шляхи реалізації. Київ: ІЗМН, 1996. 256 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. №1. С.124-129.
3. Бібик Н. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ, 2018. 207 с.
4. Ващенко Т.С. Діагностика моральних цінностей школярів. *Рідна школа*. 1996. №2. С. 24-25 .
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, 2005.
6. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі : монографія: Кам'янець-Подільський : видавець Зволейко Д.Г., 2009. 228с.
7. Вержиховська О.М., Боніцька О.М., Козак А.В.. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута». 2013. 372 с.
8. Волкова Н. Педагогіка. Київ, 2017. 576 с
9. Гончаренко С. Педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
10. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2011. 403 с.

11. Дуткевич Т. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ, 2012.
12. Дьюї Джон. Моральні принципи в освіті. Київ, 2001. 456 с.
13. Забродський М. Вікова психологія : навч. посіб. Київ, 1998.
14. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1997. 304 с.
15. Кобзар Б. Мета виховання, або проблеми духовної культури особистості. *Освіта*. 2000. 20-27 травня. С. 6.
16. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОВС, 2002. 398 с.
17. Павлевків Р. Вікова психологія : веб-сайт. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/75307-72-sotsalna-situatsiya-rozvitku-molodshogo-shkolyara.html> (дата звернення: 22.11.2022).
18. Попович І. Формування моральних цінностей учнів у системі виховної роботи : веб-сайт. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/33843/ (дата звернення: 12.10.2022).
19. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. Київ, 2005.
20. Скрипченко О. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, 2001.
21. Терлецька Л. Вікова психологія і психодіагностика. Київ, 2013
22. Фіцула М. Педагогіка. Київ, 2002.
23. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. З.Н. Борисової. Київ : Вища школа, 2004. С. 365 - 375.
24. Червінська І. Методика виховної роботи в початковій школі: теорія й практика : навч.-метод. комплекс. Ч. 1. *Опорні конспекти лекцій для студентів вищих навчальних закладів*. Івано-Франківськ, 2013.
25. Bazyma, N., Mamicheva, O., Korhun, L., Krykunenko, Y., Rozina, I., & **Dehtiarenko, T. (2022)**. Creating the Correctional Environment for Personality Development of Children with Autistic Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 259-275. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/283> (дата звернення: 02.01.2023).

РОЗДІЛ III. БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ, ДОСТУПНІСТЬ, БЕЗПЕЧНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Інна ГУЗЬ

аспірант спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
inna_huz@ukr.net

У дослідженні розкрито питання залучення слабозорих дошкільників до художньо-продуктивної діяльності для формування мистецько-творчої компетентності. Здійснено науковий аналіз ступеня вивчення проблеми фахівцями. Висвітлено значення різновидів художньо-продуктивної діяльності для розвитку досліджуваної категорії дітей. Зазначено, що запропонована нами діяльність пропонує широкі можливості для формування всебічно розвиненої особистості дитини з особливостями зору та здійснює вплив на розв'язання завдань усіх напрямів виховання. У статті надаються корекційні завдання у навчальних межах художньо-продуктивної діяльності. Визначено, що корекційно-педагогічна робота спрямована на те, щоб навчити дітей досліджуваного віку зі зниженим зором бачити прекрасне в навколишньому середовищі, емоційно розширити особистість дитини, якій багато чого недосяжно для чуттєвого сприйняття дійсності.

ART-PRODUCTIVE ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING ARTISTIC- CREATIVE COMPETENCE OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH REDUCED VISION

Inna GUZ

postgraduate student of specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
inna_huz@ukr.net

The study reveals the issue of involving visually impaired preschoolers in artistic and productive activities for the formation of artistic and

creative competence. The scientific analysis of the degree of study of the problem by specialists is carried out. The importance of the types of artistic and productive activities for the development of the studied category of children is highlighted. It is noted that our proposed activity offers ample opportunities for the formation of a fully developed personality of a child with visual impairments and has an impact on solving problems in all areas of education. The article provides corrective tasks within the educational framework of artistic and productive activities. It is determined that the correctional and pedagogical work is aimed at teaching children of the study age with visual impairment to see the beauty in the environment, to emotionally expand the personality of a child who is unable to perceive reality sensually.

Процеси євроінтеграції в Україні зумовлюють вдосконалення системи освіти для надання якості освітніх послуг. Метою сучасної освіти, встановленою законом України «Про освіту», є розвиток особистості людини як найвищої цінності суспільства, її талановитості, розумових, творчих і фізичних здібностей, творення цінностей та компетентностей, потрібних для успішної самореалізації, виховання громадян здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству. [8]

Сучасні українські дослідники та практики визнають, що залучення дітей до мистецької діяльності є дієвим способом всебічного гармонійного розвитку особистості. В дошкільні роки мистецька освіта – це інструмент творення дитини як особистості та збереження її індивідуальності.

Найпріоритетнішим видом мистецької діяльності є художньо-продуктивна діяльність. Залучення дошкільників до цієї діяльності збагачує особистий та індивідуальний досвід дитини взаємодії зі світом, позитивно позначається на розвитку творчих здібностей, виробленню естетичних смаків, життєвої значимості. Під час художньо-продуктивної діяльності дошкільник здатний реалізувати свої ідеї та втілити творчі здібності самотійно від дорослого. Художньо-продуктивна діяльність, яка відіграє визначальну роль в освітньому процесі

дошкільників, потребує постійного вдосконалення змісту, форм і методів організації відповідно до потреб українського суспільства.

Вітчизняними та закордонними вченими встановлено, що для всебічного розвитку особистості неоцінне значення має художньо-продуктивна діяльність (Р. Архейма, В. Котляр, Г. Сухорукова, Є. Фльоріна). Своєрідності навчання дошкільників малюванню, ліпленню та аплікації висвітлено в напрацюваннях Г. Григор'євої, Т. Дронової, Н. Дяченко, В. Інжестойкової, Н. Кириченко, Т. Комарової, В. Косминської, В. Котляра, Г. Підкурганної, Л. Редькіної, О. Трусової, Н. Халезової.

Вивчаючи та досліджуючи особливості художньо-продуктивної діяльності, дослідники зосереджуються на таких проблемах, а саме: розвиток творчості та уяви дітей вивчав Л. Виготський, ігрові методи у навчанні дітей образотворчій діяльності – Г. Григор'єва, розвиток самоконтролю дітей в образотворчій діяльності – Т. Дронова, методику художнього виховання дітей – В. Котляр, засоби виразності, своєрідні для кожного виду художньо-продуктивної діяльності дошкільнят, та встановлення взаємовідношення між малюванням, ліпленням та аплікацією на основі їхнього попереднього розділення – Т. Козакова.

У дослідженнях багатьох науковців у галузі тифлопсихології тифлопедагогіки (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, Л. Куненко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнєва, Є. Синьова, Л. Солнцева) зазначається, що художня діяльність здійснює корекційний вплив на розвиток особистості дитини з особливостями зору, тому що у неї розвиваються почуття, сприймання, уява, творчі здібності, креативне мислення, впевненість у силах своїх, які допомагають даній категорії дітей відчувати себе більш впевнено, розвиваються навички спілкування тощо. Різновиди художньо-продуктивної діяльності мають колосальний вплив на особистість дошкільника з порушеннями зорового аналізатору, подальший його розвиток, становлення та соціалізацію.

Дошкільний вік дитини є найбільш сприятливим для гармонійного всебічного розвитку особистості. Зрештою, саме в дитячому віці відбувається заснування індивідуального

зростання особистості дитини, формування духовності, розвиток мистецько-творчих здібностей. Через це, одним із нагальних питань, з якими стикаються педагоги, є необхідність розвивати у дитини здатність практично досягати свого мистецько-творчого потенціалу для одержання бажаного результату.

Виклад основного матеріалу. В Україні дошкільна освіта є невіднятним складником та першим рівнем в освітній системі, з якого починається розвиток особистості дитини. Зміст та організація освітнього процесу у галузі дошкільної освіти максимізують діяльність дитини в отриманні нових знань навколишнього світу, здійсненні її мрій та творчих ідей.

Державний стандарт, який окреслює вимоги до змісту та результатів освіти дитини дошкільного віку та умови, за яких можуть бути вони здобуті, є Базовий компонент дошкільної освіти. Стандарт репрезентує взаємозалежність «між цінностями дошкільної освіти, освітніми напрямками (змістом) та процесом формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що забезпечує результат дошкільної освіти – компетентність дитини старшого дошкільного віку» [1].

У новому виданні Базового компоненту дошкільної освіти мистецько-творча компетентність визначена здатністю «дитини практично досягати свого художньо-естетичного потенціалу, щоб отримати бажаний результат творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, елементарно використовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях, під час навчальної та самостійної діяльності. Введення дошкільника у світ мистецтва визначає: розвиток здатності емоційно-чуттєво сприймати об'єкти і явища довкілля; постачання умов для самовираження в процесі мистецької діяльності» [4].

Як і будь-яка компетентність дошкільників, мистецько-творча компетентність дитини має способи поетапного формування, а саме: а) одержання мистецького досвіду емоційного сприймання, ознайомлення з твором та супутною інформацією до нього, формування первинного ставлення і знання; б) навчання відтворювати, формування навички як індивідуального виконання твору з опорою на традицію, яскравого виконання наслідуючи

усталений зразок; в) творчість як здатність інтерпретувати під час виконання, свого поєднання вже вивченого, імпровізації, фантазування нового в створених дорослим умовах особливої атмосфери спонукання до творчих дій, підтримання проявів ініціативи.[7] Діяльність дитини, унаслідок такої поступової реалізації, здобуває належні знання, навички, формує ставлення, уміння, визначені в завданнях напряму освіти.

Однією з провідних видів мистецької діяльності для формування досліджуваної нами компетентності старшого дошкільника є художньо-продуктивна діяльність, яка охоплює в собі малювання, ліплення, аплікацію. В ході даної діяльності вихованець здатен втілити свої ідеї та реалізувати творчі здібності, самостійно від дорослого.

Основним завданням художньо-продуктивної діяльності дітей досліджуваного віку є емпіричне та чуттєве пізнання світу; виховання пізнавальної та творчої діяльності, спрямування на естетичне сприйняття перемінності й різноманітності світу, його краси; осягнення краси у всіх її проявах, а також естетичних рис предметів та об'єктів, що оточують; характеристика та унікальність, що передаються яскравими кольорами, цікавими формами, мотивами, картинами, малюнками; включення дитини до світу мистецтва.

Зміст навчання слабозорих вихованців художньо-продуктивної діяльності полягає у підтримці своєчасному психічному та індивідуальному розвитку та розвитку загальних здібностей. У той же час, провідним завданням навчання даної діяльності є творення мотивів образотворчої діяльності, з тим що мотиваційний механізм як система спонукальних чинників, що стимулюють і скеровують поведінку об'єктів, можна вважати визначальним фактором життєдіяльності творчої особистості. Крім того, до основних завдань запропонованої діяльності належать також формування здатності до сприйняття навколишнього світу, розвиток уяви, утворення власне образотворчих дій, естетичне виховання. У навчальній основі художньо-продуктивної діяльності вирішуються так само й корекційні завдання: розвиток зорового сприймання та включення його у полісенсорну діяльність, просторової

орієнтації, дрібної моторики рук, творення, уточнення та корекція уявлень про довколишнє середовище тощо (І. Моргуліс, Л. Солнцева).

В закладі дошкільної освіти художньо-продуктивна діяльність задовольняє необхідність дітей у самовираженні і є одним із видів діяльності, якій вихованці віддають найбільшу перевагу. Опановуючи різновиди художньо-продуктивної діяльності – малювання, ліплення, аплікацію, дошкільнята мають можливість відображати враження від навколишнього світу. Це дозволяє їм активно і творчо виражати свій життєвий досвід, своє розуміння предметів, явищ, подій, емоційне ставлення до них.

Найбільш вивченим з усіх видів художньо-продуктивної діяльності є дитяче малювання. Ще 80-ті роки XIX століття з'явився до нього інтерес, а вивчення дитячого малюнка продовжується й досі. Сьогодні дитячий малюнок вивчають психологи, педагоги, мистецтвознавці. Феномен дитячого малюнку – це його поліфункціональність в суспільстві, цінність для самої дитини, для батьків, педагогів дошкільної освіти. Дитячі малюнки демонструють бажання дошкільника пізнати навколишній світ, себе в ньому, виражати свої думки та почуття, піклуватися про однолітків та близьких людей в соціальному середовищі. [3]

Малюнок є феноменом дошкільного дитинства, формою та засобом налагодження спілкування з іншими людьми, однолітками, формою самопрезентації в соціумі, самовираження, самоствердження, картиною світу та приносить дітям задоволення.

Навчання дітей даної категорії малювання розглядається як підготовка руки та ока до письма, а також перший крок у процесі навчання образотворчому мистецтву. Дошкільник опановує олівець, фломастер, фарби і використовує їх для створення справжніх зображень. Лінія, форма, колір, композиція – засоби виразності для дітей у малюванні. Слабозорий дошкільник створює образ частинами, застосовуючи різноманітні форми. Експресія отримується за допомогою своєрідних деталей, ознак та залежить від розвитку у дитини уяви, образного сприймання, тих умінь та навичок, які вихованець набуває в процесі навчання – оволодіння фломастером, олівцем, кольоровою крейдою тощо.

При цьому виразність іноді з'являється несподівано для дитини. Образ у малюнку буває примітивним та він близький дитині, схоплюється нею як «живий», особливо привабливий для неї самої. Намагаючись зробити малюнок гарним, яскравим, дошкільник часто використовує в роботі його декоративність, прагне до певних кольорів. Адже, колір у дітей досліджуваної категорії викликає емоційне ставлення до реалістичного чи казкового образу. Дошкільник може перебивати співвідношення частин, увиразнювати окремі деталі, експресувати рухи поворотами або нахилом фігури. Найскладнішою для дошкільнят є передача руху в малюнку.

Більшість досліджень виділяють такі види малювання: предметне, сюжетне та декоративне. Кожному з них притаманні відповідні виразальні засоби: предметному малюванню – ритм, форма, лінія; сюжетному – ритм, колір, композиція; декоративному – ритм, симетрія, колірне рішення.[3]

Сучасні підходи до педагогічної підтримки образотворчої діяльності вихованців з порушеннями зору узгоджені з діагностичними, корекційно-розвивальними, арт-терапевтичними можливостями, потенціалом для сенсомоторного розвитку, соціалізацією дитини, гармонізацією її відносин із суспільством, збереження здоров'я та розвитку інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, діяльнісної, мотивів та потреб, соціально-комунікативної сфер особистості, збагаченням досвіду творчих дій з матеріалами.

Особливості ліплення у теорії образотворчого мистецтва, порівняно з малюванням, вивчені недостатньо. Вперше в своїх працях О. Бакушинський розглядає дитяче ліплення як вид мистецтва, виділяє особливості пластичного образу, своєрідність матеріалу, який легко видозмінюється дошкільнятами. Є. Фльоріна розкриває, що сприймання форми дітьми є одним із головних у процесі створення образу, приділяє велику увагу образно-емоційній мові вихователя, яка допомагає пробудити у дитини асоціації з об'єктами, фігурами.

Дослідники (Є. Корзакова, Н. Курочкіна) підняли питання про сенсорні засади зображень: помітили роль перцептивних дій, обстеження, сенсорної культури в навчанні дошкільнят ліпленню. В своїх працях науковці Н. Халезова, Ю. Максимова,

Г. Вишньова окреслили перспективи ліплення в художньому розвитку старших дошкільнят. Ліплення визчає творення фігурок на основі народних іграшок, а також створення рельєфних та барельєфних зображень.

Ліплення – різновид скульптури, який забезпечує роботу з різними матеріалами. Пластичність – основний засіб виразності ліплення. Завдяки еластичності матеріалу дошкільник з особливостями зором відтворює динаміку рухів, тому що форма поінакшує свої обриси під впливом пальців, фігурка здобуває різних поз, поворотів, нахилів тощо. Дійсність об'єму, відчуття його кінчиками пальців, долонями сприяють завзятим діям дитини з виліпленою фігуркою. Вона може легко переміщати її в просторі, роздивлятися, обстежувати її з усіх боків.

Важливу роль у ліпленні відіграє сюжет. Задуманий предмет, фігурка стає для дитини іграшкою, до якої вона ставиться як до живої істоти. У процесі гри дошкільник взаємодіє з нею як у справніх життєвих обставинах.

Ліплення поділяється на предметне, сюжетне та декоративне. Кожен з цих видів володіє своїми характерними виразними засобами: предметне – форма та об'єм; сюжетне – ритм, композиція, силует; декоративне – ритм, симетрія, колір.

Ліплення як різновид художньо-продуктивної діяльності дітей досліджуваної категорії цілеспрямоване на розвиток перцептивної сфери дитини, уявлень про форму, будову, пропозиції, динаміку та пластику предметів, реалізацію її природної потреби в ініціативній, самостійній, активній творчості, задоволенні особистих інтересів у комунікації, грі.

Аплікація, на відміну від малювання та ліплення, досліджувалася науковцями здебільшого в аспекті формування сенсорних процесів, а також оволодіння технічними вміннями та навичками. І. Гусарова охарактеризувала послідовність навчання дітей навичкам вирізування та наклеювання: різання по прямій, заокруглення кутів, вирізування із паперу, складеного вдвоє, у кілька разів, силуетність вирізування тощо. З Богатєєва розглядала аплікацію як вид декоративно-ужиткового мистецтва, як засіб естетичного розвитку дошкільника. Дослідниця акцентувала увагу на орнаменті та визначає його художні характеристики: колір, ритм, лінію, своєрідність композиції.

Основою її дослідження є спостереження з дітьми навколишньої природи, навчання їх умінню бачити симетричність, яскравість, гармонійне поєднання кольорів у формах рослин. У напрацюваннях Л. Скиданової та Л. Сірченко представлено декоративний аспект аплікації. В аплікаційних орнаментах автори застосовують українські мотиви. Г. Пантелеєва розглядає питання морально-етичного виховання засобами оформлюваного мистецтва. Велику увагу вчена приділила художній тематиці оформлення свята, навколо якої групуються різноманітні види художньої діяльності.

Оригінальність аплікації окреслюється в специфіці зображення та техніці виконання. Зображення в аплікації більш умовне, відносно з іншими видами площинного зображення – малюнком, живописом. Це контурно-силуетне зображення на площині. Більш узагальнена форма, практично без деталей. Аплікація створює унікальний декоративний ефект. Іноді для прикраси приміщення використовують вирізані форми. В дизайні одягу та панно використовують аплікаційні вирізки з тканини, шкіри та хутра.

Процес виконання аплікації нараховує два етапи: вирізання або обривання окремих форм і кріплення їх до тла. Зрідка вирізані частини не до кінця кріпляться до фону, і аплікація створюється частково об'ємною. Це надає образу більшої виразності.

Завдяки своїй узагальненості та декоративності аплікація особливо доступна для слабозорих дошкільнят. Започаткування силуетних зображень зобов'язує великої роботи думки та фантазії, затим що відсутні у силуеті деталі, які іноді є основними характеристика предмета.

Розгляд аплікації як виду художньо-продуктивної діяльності виявив, що, як і малювання та ліплення, аплікація поділяється на предметну, сюжетну та декоративну. Кожен з цих підвидів має свої засоби виразності: предметна – силует гармоні; сюжетна – ритм, композиція; декоративна – ритм, симетрія, колір, гармонія.

Під час художньо-продуктивної діяльності у досліджуваній категорії дітей формується уміння концентрувати увагу на об'єкті, досліджувати його форму за допомогою зору та рухів руки, зіставляти з еталонами форми (коло, квадрат, трикутник

тощо), наводити асоціації «Як ти вважаєш на що подібне?» за допомогою фантазії та уяви.

Важливу роль для всебічного розвитку особистості відіграє художньо-продуктивна діяльність. При створенні образу в дитини формуються спостережливість, художній смак, естетичне сприйняття, творчі здібності. Особливого значення у процесі творчості отримують самовдосконалення та самовираження, які є значущими факторами розвитку кожної особистості. Творча особистість спроможна втілити свій потенціал у відмінних сферах життєдіяльності.

В умовах наведеної діяльності у дітей з особливостями зору утворюються складні художньо-естетичні образи. При цьому творення таких образів має системний характер і реалізується при опорі на слухові, тактильні, кінестезичні й інші сенсорні функції, включно із залишковим зором. Важливе компенсаторне значення має полісенсорна основа сприйняття реальності й просторово-орієнтовної діяльності даної категорії дітей. Все це є значущим джерелом отримання дітьми естетичної інформації з навколишньої реальності.

Оволодіваючи художньо-продуктивною діяльністю, слабозорий дошкільник вчиться увиразнювати в реальному предметі ті сторони, які можуть бути відтворені в тій чи іншій формі. У вихованця утворюється вміння варіативно користуватися виражальними засоби та знаряддя, з'являються узагальнені способи зображення об'єктів довколишнього світу.

Художньо-продуктивна діяльність взаємозв'язана з сенсорним вихованням. Щоб дитина могла намалювати чи зліпити будь-який предмет, його необхідно заздалегідь уважно дослідити. Формування уявлень про предмети вимагає оволодіння знаннями про якості та властивості, колір та форму, величину та розташування в просторі. Дошкільники виділяють ці якості, зіставляють предмети, виявляють подібність та відмінність, тобто здійснюють розумові дії. Отже, образотворча діяльність сприяє сенсорному вихованню, розвитку наочно-образного мислення.

В ході художньо-продуктивної діяльності педагог продукує вміння вихованців сприймати колір, бачити і сприймати світ

очима художників, виступати художником у процесі спілкування з кольором, використовуючи його у власній художньо-продуктивній діяльності. Колір постає значущою ознакою світу та себе в ньому.

Під час художньо-продуктивної діяльності діти опановують еталони величини, дізнаються, що один предмет можна вважати «великим» відносно іншого предмету, який у даному разі є «маленьким». В даній діяльності поняття «величина» одержує змісту для виразності образу і композиційного рішення. Діти розуміють, що віддалені об'єкти на зображенні потрібно зображувати зменшеними, а зображення переднього плану – збільшеними. Так формуються уявлення про передачу глибини, простору, перспективи в малюнку [5].

Мовлення дитини розвивається на заняттях з художньо-продуктивної діяльності, а саме: сприяє збагаченню словника засвоєння форм, назв, просторових значень, кольорів та їх відтінків, передача своєї думки у процесі спостережень за предметами та явищами, в огляді предметів, а також при перегляді ілюстрацій, репродукцій картин художників.

Морально-вольові якості формуються у вихованців під час художньо-продуктивної діяльності: займатися зосереджено й цілеспрямовано. потреба та здатність доводити розпочату справу до кінця, допомагати одноліткам, долати труднощі тощо. Заняття допомагають вихованню в малюків справедливості, доброти, формування працелюбності пов'язане з розвитком вольових якостей особистості, таких як витримка, наполегливість, виховується вміння працювати, здобувати жаданого результату.

Корекційно-педагогічна робота спрямована на те, щоб навчити вихованців з особливостями зору бачити прекрасне в навколишньому, у природі, житті, у суспільних відносинах людей, емоційно розширити індивідуальність дитини, якій багато чого недосяжно для безпосередньо чуттєвого сприйняття реальності. Важливо познайомлювати дітей даної категорії з соціальною дійсністю, творами мистецтва, художньою практикою та залучити їх до джерел народної культури. Слід організувати умови для того, щоб слабозорі діти досліджуваного віку вчилися емоційно реагувати на красу навколишнього,

виявляти, бачити, сприймати, відчувати і цінувати цю красу, прагнути відтворювати її в естетичних діях, іграх, на заняттях з художньо-продуктивної діяльності, під час самостійної художньо-продуктивної діяльності, називати належними словами та змальовували особисті уявлення від неї за допомогою різних матеріалів і зображувальних технік, переживати почуття натхнення, здивування, радості, творчої ейфорії, самоцінності.

Отже, художньо-продуктивна діяльність виконує виняткову роль у розвитку та вдосконалюванні особистості слабозорих дошкільників. Цей вид мистецької діяльності надає широкі можливості для формування всебічно розвиненої особистості дитини з особливостями зору, корекції та усунення недоліків, зумовлених виключенням або значним обмеженням використання зорового аналізатора, інтеграції вихованця в сучасне суспільство, формування її як творчої, сучасної особистості.

Висновок. Мистецька освіта в дошкільні роки є засобом становлення дитини як особистості та збереження її індивідуальності. Залучення дошкільників до мистецької діяльності не тільки збагачує особистий та індивідуальний досвід взаємодії дитини зі світом, а й допомагає їй навчитися проникати у внутрішній світ іншої особистості.

У мистецьких видах діяльності утворюються навички, які стануть основними в дорослому житті: уміння чути та відчувати, бачити та дивитися, основи художнього оформлення, естетичний смак, розвиток дрібної моторики як основи підготовки руки до письма, розвиток емоційної та інтонаційної виразності мовлення, розвиток пластичності, відчуття ритму, яке є основою читання та письма, правила етикету та інше.

Художньо-продуктивна діяльність, як вид мистецької діяльності, надає широкі можливості для формування мистецько-творчої компетентності слабозорого дошкільника. Це невід'ємна частина освітньо-виховного процесу, безпосередньо цілеспрямована на формування вміння сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх галузях діяльності людини. Шляхи підключення молодого покоління до прекрасного призначені для будування доброзичливих та щирих взаємин між дітьми та дорослими.

Художньо-продуктивна діяльність здійснює корекційний вплив на розвиток особистості дитини з особливостями зору, тим що у цієї дитини розвиваються сприймання, уява, почуття, креативне мислення, творчі здібності, рішучість у своїх силах, що допомагає вихованцю почуватися впевненіше, розвиваються його здібності спілкування тощо. Колосальний вплив на особистість дитини даної категорії, на її подальший розвиток, навчання та соціалізацію мають різновиди художньо-продуктивної діяльності на відповідних заняттях або під час проведення самостійної художньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / М-во освіти та науки України. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 28.04.2021).
2. Гагаріна Н. П. Художньо-продуктивна компетенція дошкільників. Діти і картини : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
3. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей : навч. посібн. Київ : Кондор, 2006. 200 с.
4. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. / М-во освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf> (дата звернення 29.04.2021).
5. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за ред. Г. В. Сухорукової. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.
6. Особливості розвитку особистості з порушеннями зору / Л. С. Вавіна, І. М. Гудим, С. М. Кондратенко, К. С. Довгопола, Л. А. Нафікова. Київ : Педагогічна думка, 2012, 132 с.
7. Половіна О. Дитина в світі мистецтва. *Дошкільне виховання*, 2021. №2. С. 3-8.
8. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
9. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка. Теорія навчання та виховання сліпих та слабозорих дітей. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, 2009. 325 с.
10. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365с.
11. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО. *Дошкільне виховання*, 2021. № 4. С. 20-23.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Діана ДАНИЛОВА

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
danilovadiana2001a@gmail.com

Тетяна ДЕГТЯРЕНКО

доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
dehtiarenkosspu@gmail.com

У роботі розглянуто та теоретично обґрунтовано питання використання форм і методів музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення; охарактеризовано роль музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку як процес, який формує відношення у означеній категорії дітей відношення до мистецтва як необхідної умови розвитку її цілісної особистості; проаналізовано особливості організації занять музично-естетичного виховання та їх місця в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення за умов інклюзивної освіти.

THEORETICAL ASPECTS OF USING THE FORMS AND METHODS OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION IN CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Diana DANILOVA

student of specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
danilovadiana2001a@gmail.com

Tatiana DEHTIARENKO

Doctor of Pedagogical Sciences,
professor of the department of special and inclusive education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
dehtiarenkosspu@gmail.com

The paper examines and theoretically substantiates the issue of using forms and methods of musical-aesthetic education in corrective work with children with speech disorders; the role of musical-aesthetic education in correctional work with children of older preschool age is characterized as a process that forms the attitude of the specified category of children to art as a necessary condition for the development of their integral personality; the peculiarities of the organization of musical-aesthetic education classes and their place in corrective work with children with speech disorders under the conditions of inclusive education are analyzed.

Постановка проблеми. У Базовому компоненті дошкільної освіти (*далі* – БКДО) та Концепції Нової української школи сформульовано цільові орієнтири дошкільної освіти, серед них – розвиток цілісної особистості дітей з порушеннями мовлення під час інклюзивного навчання.

Актуальність теми дослідження. Питаннями теорії, методики, практики естетичного виховання дітей дошкільного засобами різних видів мистецтв займаються сучасні дослідники: С. Вільчковський, Я. Гайдош, Н. Карпенко, М. Качур, Е. Куцин та ін.. Питаннями музичного розвитку дітей займаються: Н. Аніщенко, Н. Ветлугіна, С. Цимбал-Слатвінська О. Козій та ін.

Проте, сучасних наукових робіт щодо музично-естетичного виховання дітей з порушеннями мовлення недостатньо (Ю. Бондаренко, О. Боряк, В. Галущенко, Н. Квітка, О. Матяш, Л. Перетяга, Т. Харченко та ін.). Зазначені автори розглядають лише фрагментарно напрямки, які побіжно впливають на музично-естетичне виховання дошкільників з порушеннями мовлення: музикотерапія, образотворче мистецтво, казкотерапія, логоритміка та ін.

Отже, комплексно музично-естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку за умов інклюзивної освіти у спеціальній науковій літературі фактично не висвітлено, це підтверджує актуальність обраної нами теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Порушення мовлення особистості проявляється не тільки у впливі на одну локальну функцію – мовлення, але й впливає на розвиток сукупності всіх психічних процесів (увага, пам'ять, мислення та ін.).

Так, Н. Бабич зауважує, що у дітей із порушеннями мовлення спостерігаються недорозвинення формування інтелектуальної, сенсорної та афективно-вольової сфер. Їхня увага недостатньо стійка, обмежені можливості її розподілу, знижена вербальна пам'ять, що впливає на продуктивність запам'ятовування, пізнавальна діяльність, при цьому логічна і смислова пам'ять може бути збережена. Діти з порушеннями мовлення відчують труднощі у запам'ятовуванні складних інструкцій, послідовності завдань та їхніх елементів. Без спеціального навчання важко оволодівають аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням [2].

Порушення мовлення у дітей впливають на індивідуально-особистісні особливості їхнього розвитку, тому за відсутності корекційної роботи у дітей проявляється сором'язливість, боязкість, підвищена чутливість, низька контактність, пасивність.

О. Боряк наголошує на особливості розвитку комунікативної сфери у дітей з порушеннями мовлення, оскільки рівень розвитку мовлення дошкільників впливає на рівень сформованості спілкування в цілому. У дітей із порушенням мовлення спостерігаються труднощі у спілкуванні, міжособистісній взаємодії та існують проблеми у розвитку та навчанні [6].

І. Брушневська 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 мовного розвитку [7].

В. Галущенко зазначає, важливість розуміння необхідності застосування комплексного підходу до організації психолого-педагогічної корекції порушень у розвитку дітей. Успіх корекційної роботи залежатиме від позиції, яку займають батьки [10].

Згідно Д. Захарової, для розвитку міжособистісних відносин у дітей з порушеннями мовлення велике значення має новизна та цікавість дидактичного матеріалу, форм роботи, зміна партнерів, створення комунікативних ситуацій. Тому важливо активізувати контактність і комунікабельність дитини, розвивати її сенсорну та емоційну сферу, навчати дитину ставити цілі у спілкуванні, аналізувати завдання, орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування, формувати її мотивацію [14].

За даними МКХ-10 мовленнєві порушення відносять до класів «Психічні розлади та розлади поведінки» та «Поведінкові та емоційні розлади, які проявляються у дитячому або підлітковому віці» (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Специфічні мовленнєві розлади за МКХ-10

Код	Категорія	Зміст	Перелік порушень
F80	Специфічні розлади розвитку мовлення	F80. 0 Специфічний розлад артикуляції	розлади розвитку артикуляції, розлади фонологічного розвитку, дислалія, функціональний розлад артикуляції (лепетне мовлення)
		F80. 1 Розлади експресивного мовлення	дисфазія/афазія, пов'язана із розвитком, експресивний тип
		F80. 2 Розлади рецептивного мовлення	врожене порушення слухового сприймання, дисфазія/афазія, пов'язана із розвитком, рецептивний тип, афазія розвитку Верніке, словесна глухота, мішаний рецептивно-експресивний розлад мовлення
		F80. 8 Інші розлади розвитку мовлення	шепеляве мовлення сигматизм
		F80. 9 Неуточненні розлади розвитку мови та мовлення	
F81	Специфічні розлади розвитку шкільних навичок	F81.0 Специфічні розлади читання	«затримки» читання, дислексія розвитку, специфічна затримка у читанні, порушення орфографії у поєднанні із розладами читання

		F81. 1 Специфічні розлади орфографії	специфічна затримка розвитку навичок орфографії (без розладів навичок читання)
		F81. 8 Інші розлади розвитку шкільних навичок	розлади розвитку навичок експресивного писемного мовлення
F98	Інші розлади поведінки та емоцій, що виникають у дитячому та підлітковому	F98. 5 Заїкання	запинання у мовленні
F98		F98. 6 Метушливе мовлення	

Логопед повинен знати зазначені шифри, однак не має права використовувати їх у власній документації роблячи висновки, які є педагогічними. Шифри МКХ використовуються з метою уніфікації термінології у професійних колах у всьому світі, що у багатьох випадках є найпростішим способом зрозуміти суть порушення спеціалістами з різ них країн [33].

Таким чином, порушення мовлення мають негативні наслідки для загального психологічного розвитку людини. Мовлення пов'язане з психічним процесами (пам'ять, увага, мислення і т.ін.), впливає на пізнавальну діяльність людини. Особливого впливу зазнає комунікативна сфера дитини (низький рівень словникового запасу, відставання у розвитку імпресивного та експресивного мовлення, скутість у мовленні тощо). Несформованість чи порушення наведених аспектів розвитку дитини призводить до її відставання у освоєнні дошкільних та шкільних навчальних програм, сором'язливості, безініціативності. Враховуючи означене важливим аспектом є своєчасна діагностика порушення мовлення дитини та підбір відповідного корекційного процесу. У контексті нашого дослідження розглянемо музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Визначимо роль музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Відомо, що кожен віковий період життя розглядається як своєрідний прояв провідної потреби, задоволення якої сприяє розвитку різноманіття діяльності, інтересів, здібностей людини. Так, старший дошкільний вік – це період, який характеризується обмеженістю досвіду реальних суспільних відносин, тому з'являється величезний потяг до накопичення вражень. Діти дошкільного віку здатні оцінити моральні якості в іншій людині, особливо доброту, турботливість, увагу і інтерес. Дошкільники оцінюють ці якості, як зазначає А. Семенова, практично, а людську красу бачать у зовнішні привабливості (споглядаючи одяг, форму поведінки та вчинки) [24].

Період старшого дошкільного віку є одним з важливих етапів у вихованні естетичного сприйняття, творчості та формуванні морально-естетичного ставлення до життя.

На думку Вільчовської С. у цьому віці здійснюється найбільш інтенсивне формування властивостей та якостей особистості, які зберігаються на все життя. Саме в дошкільному віці здійснюється інтенсивне формування відносин до світу, які поступово трансформуються у властивості особистості. Науковець зазначала, що сутнісні морально-естетичні якості особистості закладаються в ранньому періоді дитинства й удосконалюються протягом всього життя [8, с. 275].

До того ж, старший дошкільний вік має низку сприятливих передумов, порівняно з іншими віковими групами, для цілеспрямованого, систематичного, педагогічного впливу формування естетичного ставлення до дійсності та розвитку творчої уяви та практичних навичок. Це період спостережливості та інтересу до вражень навколишнього світу, чому сприяють зовнішні почуття, загострена чуйність, відкрите ставлення до світу, схильності до анімізму (живлення навколишньої дійсності), фантазії, гри, які виникають у потребі реалізувати предмети навколишнього світу у практичній діяльності. У дитини дошкільного віку сформувалися основні психофізіологічні структури та механізми здійснення елементарної життєдіяльності, у зв'язку з чим, дитина звертає свою увагу на

навколишній яскравий, барвистий, нескінченно різноманітний зовнішній світ. Тому в цьому віці необхідно створити умови для розвитку всіх потреб у її розвитку [9].

Естетичний розвиток дитини, спрямований на активне та уважне сприйняття навколишнього світу природи, спілкування людей між собою, домашнього побуту та традицій, краси, яка є проявом різних форм життя та діяльності людини.

Так, Н. Карпенко визначає естетичне виховання як частину духовної сфери особистості, яка має цілі й завдання з розвитку творчих здібностей, інтелектуальних та емоційних властивостей людини та суспільства загалом [15]. Н. Квітка вважає, що естетичне виховання – це формування естетичних почуттів та емоцій, розвиток художньо-творчих здібностей дитини та утвердження її естетико-гуманістичного ставлення до навколишньої дійсності [16].

Отже, основними завданнями естетичного виховання дітей можна назвати: розвиток у дитини здатності сприйняття мистецтва, естетичних предметів та явищ у навколишній дійсності; розширення та поглиблення знань учнів про теорію та історію мистецтва, освоєння змісту естетичних цінностей; уміння проникати в сутність явищ, предметів навколишнього світу та творів мистецтва; духовне збагачення дитини, формування її естетичного ставлення до художньої культури, мистецтва та навколишньої дійсності; уміння розрізняти душевні стани при сприйнятті прекрасного та потворного, піднесеного та низинного, комічного та трагічного; розвиток сутнісних сил дитини, її здатність до естетичної творчості; формування естетичного смаку.

Згідно Н. Квітки, джерелами естетичного виховання дітей – є ті реальні умови та процеси, які впливають на естетичний розвиток особистості, а саме: виховний вплив праці, природи, образотворчого та музичного мистецтва, навколишнього соціального та матеріального середовища, це ремісничі заняття, що відповідають сімейним потребам та духовним запитам дитини, що задовольняють її потяг до знань, художньої та технічної творчості та сприяють гармонійному розвитку особистості [17].

У контексті нашого дослідження варто розглянути актуальність процесу поєднання музичного та естетичного виховання дітей дошкільного віку. Так сучасна система дошкільної освіти зазнала суттєвих змін у зв'язку з прийнятими Базовим компонентом дошкільної освіти (2021) [3] та Концепцією Нової української школи (2018) [18], які стосуються розширення спектру видів діяльності. Одними з доповнених діяльностей є музично-мистецька та рухова активність. Це послужило поштовхом для удосконалення освітніх програм для корекційної роботи ЗДО, де збільшено увагу до музично-ритмічної та естетичної діяльності (Л. Трофименко Програма «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» [27]).

Відповідно до педагогічних поглядів Ю. Бондаренко, в основі музичного виховання дитини лежить розвиток сприйняття художніх образів музики та вміння відтворювати їх у русі, співі, тембрі; вміння рухатися відповідно до характеру музики. Дитина реагує на динамічні зміни музики, починає, змінює і закінчує свій рух, тобто за формою музичного твору, відтворює нескладний ритмічний малюнок. На погляд науковця, дошкільник, сприймаючи виразність музичного ритму, цілісно сприймає весь музичний твір і реагує на сприйняття всіх взаємозалежних засобів музичної виразності, доступних для відтворення в русі [4].

Поряд із вирішенням завдань, які стоять перед музично-естетичним вихованням дитини, на думку Н. Аніщенко, вирішуються завдання загального фізичного оздоровлення та музичного розвитку. Також у цей процес включаються завдання естетичного виховання дітей. Музика, добре підібрана до певних рухів, сприяє закріпленню м'язового почуття, а також допомагає за допомогою слухового та рухового аналізаторів запам'ятувати певні рухи, пов'язані з тим чи іншим уривком музичного твору. Н. Аніщенко зазначає, що все це з часом: 1) закріплює звичку рухатися під музику ритмічно, красиво; 2) крім цього, поступово виховується музична пам'ять дитини. Після оволодіння новими, складнішими елементами рухів під музику, діти намагаються порівнювати їх у просторі та часі, підкоряючись вимогам зовнішньої виразності, пластики, а головне-ритмічному малюнку музичного твору [1].

Отже, з вищевикладеного музично-естетичне виховання дітей дошкільного віку розуміємо як спеціально організований педагогічний процес, який є складовою корекційної освіти; його мета – це формування музичної культури як сукупності якостей музичної свідомості, діяльності, відносин; подолання порушень психофізичного розвитку та попередження виникнення вторинних патологічних станів дошкільників.

Згідно В. Галущенко, музично-естетичне виховання дітей з порушеннями мовлення базується на системному розумінні цього процесу та передбачає реалізацію корекційних принципів (рис. 1) [11].

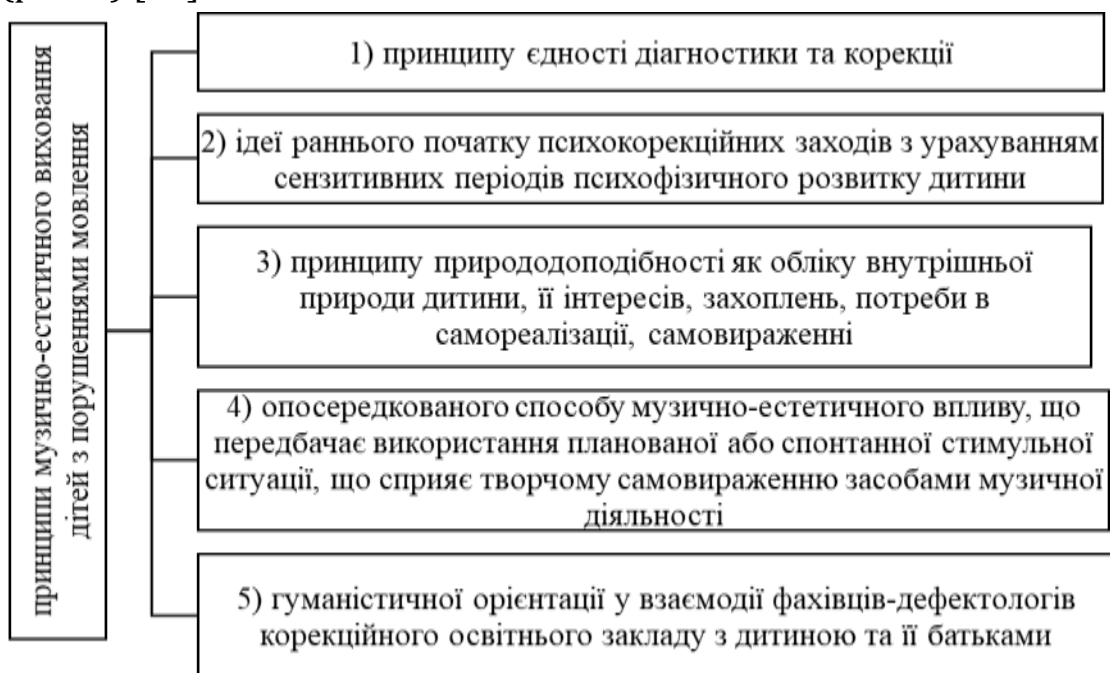


Рис. 1. Принципи корекційної роботи з музично-естетичного виховання дітей з порушеннями мовлення

Варто зазначити, що професійна музично-педагогічна діяльність педагога-дефектолога є синтезом педагогіки, психокорекційних технологій та музичного мистецтва, що поєднує в собі педагогічну, спеціальну музичну та психокорекційну діяльність з відповідним кожному з її видів комплексом якостей професійної компетентності та підготовки. Процес виховання в дітей з порушеннями мовлення основ музично-естетичної культури передбачає залучення і самовключення їх до урочної та позаурочної діяльності, що включатиме й взаємодію з дітьми з нормотиповим розвитком.

Даний процес сприятиме успішній соціокультурній інтеграції вихованців з порушенням мовлення.

Наступним завданням нашого дослідження було визначення **методики використання форм і методів музично-естетичного виховання в системі корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення**, зокрема визначення особливостей організації та структура занять музично-естетичного виховання. Приступаючи до проєктування циклу занять, варто обґрунтувати педагогічні умови їхньої реалізації.

Музично-естетична діяльність дошкільника має емоційний, творчий характер. Педагог повинен: забезпечити емоційне, образне сприйняття дійсності, формувати естетичні почуття та уявлення, розвивати образне мислення та уяву, навчати дітей засобам музичної виразності виконання. А процес корекції має бути спрямований на розвиток дитячої музичної творчості, на творче відображення вражень від навколишнього світу, творів музики, літератури та мистецтва.

Згідно Т. Голінської, музичні заняття слід планувати відповідно до нових вимог, пов'язаних із запровадженням БКДО. Вони мають бути насичені різними видами музично-естетичної діяльності: музичним сприйняттям, співом, грою на музичних інструментах, розвитком ритму, танцювальними та ритмічними вправами. Необхідно проводити в ігровій формі, як це вимагає БКДО. Відомо, що гра це основна діяльність дитини і в жодній іншій діяльності дитина не проявляє себе так повно, як у грі [12].

На нашу думку, виходячи з вищезначеного, особливу увагу при проєктуванні занять слід приділяти застосуванню ігрових форм, про які багато говориться у науковій літературі, але на практиці їхнє застосування на заняттях має винятковий характер. Усі завдання на таких заняттях природно набувають ігрової форми. Наприклад, розучування пісні проводиться не як просте повторення, а як гра «ехо»; виконання ритмічних вправ під музику стає грою «у радистів», тощо.

Кожне заняття стають одночасно і змістовним, і цікавим, що мотивують дітей. На таких заняттях одна подія (завдання) впливає з іншого. Це важливо для запам'ятовування навчального матеріалу, адже пам'ять дитини – це її інтерес. Слід

створювати штучно такі почуття, як здивування, захоплення, задоволення. Зроблене дитиною «відкриття» на занятті сприяє підтримці інтересу до діяльності, забезпечуючи тим самим запам'ятовування. У кожному завданні, кожному виді діяльності повинні враховуватися індивідуальні особливості дітей (і сором'язливій та більш розкутій дитині необхідно знайти відповідні за здібностями завдання).

Вивчення практики показало, що для забезпечення ефективності роботи з музично-естетичного виховання у дітей з порушеннями мовлення має бути розроблена система занять. Заняття можна побудувати за принципом «подорожі». Заняття мають проводитись не менше 2 разів на тиждень по 25 хвилин.

О. Мартинчук радить використовувати особистісно-орієнтований підхід при виборі музичної п'єси для прослуховування, дізнавшись при цьому, щоб діти хотіли послухати із запропонованих музичних п'єс, і діти роблять свій вибір. Також особистісно-орієнтований підхід застосовується у музичній грі, надавши дітям вибір у яку гру грати [20].

Окрім занять в організації музичної діяльності застосовуються і такі організаційні форми, як розваги, свята, проєктна діяльність, самостійна діяльність, робота з батьками. З дітьми проводяться розваги, свята, де діти самі беруть участь. Тут використовується особистісно-орієнтований підхід, системно-діяльнісний підхід, в якому діти та педагог є партнерами, всі розваги є інтеграцією діяльності.

Одним з важливих аспектів музично-естетичного виховання є оформлення предметної зони – предметно-розвивального середовища (куточка, центру). О. Матяш, аналізуючи практику сучасних ЗДО зазначає, що предметні зони для розвитку естетичного виховання дошкільнят створені не у всіх групах ЗДО, і тому дошкільники не завжди мають можливості в ігровій формі закріплювати знання, отримані на заняттях: виконувати знайомі пісні, акомпануючи собі на дитячих музичних інструментах; замалювати сюжет улюбленої пісні або інсценувати її, використовуючи елементи костюмів [21]. Під час інклюзивної освіти серед нормотипових дітей перебувають і дошкільники з порушеннями мовлення, а це означає, що відсутність спеціально обладнаного

предметно-розвивального середовища впливає на розвиток їх особистості.

При організації предметного середовища, а також у процесі розробки його компонентів можна зіткнутися з проблемою нестачі матеріальних засобів на придбання різного обладнання, посібників та дитячих музичних інструментів. Цю проблему можна вирішити, якщо зробити деякі компоненти середовища своїми руками. Але для цього потрібно проводити роботу з педагогами, щоб вони були компетентними в деяких питаннях з виготовлення, наприклад, музичних інструментів.

Використання нестандартного музичного обладнання, виготовленого руками вихователів, дуже корисне, тому що дозволяє забезпечувати динамічність музичного середовища, постійне його оновлення, а це, своєю чергою, викликає у дітей інтерес до музично-естетичної діяльності, мотивацію, а потім і потребу в ній.

Основні знання та вміння в ЗДО діти отримують на спеціально організованих заняттях у музичному залі. Закріплювати знання та вміння ефективніше у самостійній музичній діяльності у творчо орієнтованому середовищі, тобто у групі, разом із вихователем. Проте, не всі педагоги відповідально підходять до цієї діяльності, тому результати в деяких видах музичної діяльності дітей (наприклад, закріплення якогось ритмічного малюнка в пісні) неефективні.

Для розвитку естетичного смаку та ефективної організації музичної діяльності педагогу необхідно мати високий рівень компетентності та застосування її в практичній діяльності. Педагог має володіти необхідними знаннями про нові сучасні методики, технології, педагог має бути творчим, шукати нові підходи до створення умов предметно-розвивального середовища.

Таким чином, проаналізувавши методичну літературу, узагальнивши досвід роботи педагогів, вважаємо, що музичні заняття в ЗДО будуть більш продуктивними та розвиватимуть естетичний смак, за наступних умов (рис. 2) [22].

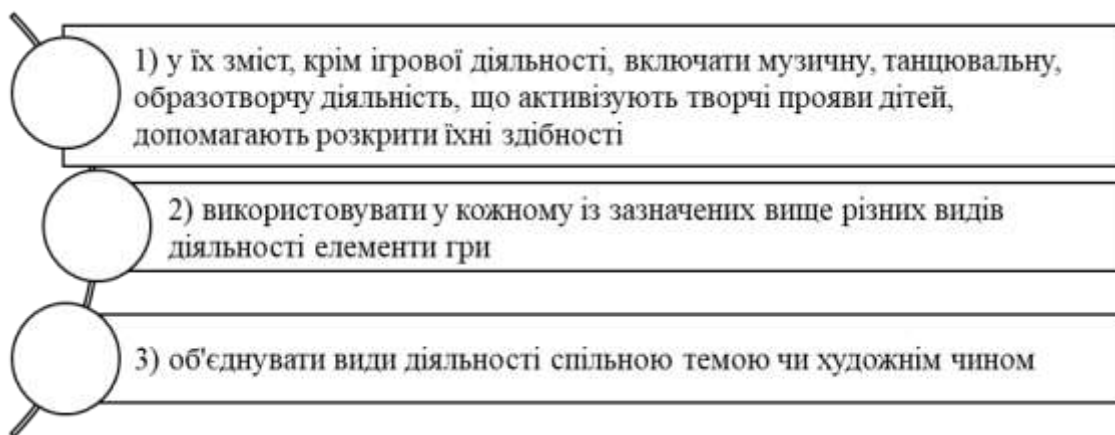


Рис. 2. Умови організації занять музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення

Організація занять музично-естетичного виховання в системі корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення під час інклюзивного навчання включає практичні вправи, репетиційні роботи. Практичні вправи включають етюди, вправи та ігри на уяву, вправи на постановку та розвиток дихання, голосу. Крім цього залучаються ігри, спрямовані на розвиток різних психічних та рухових процесів:

- творчого самопочуття (колективність);
- творчого сприйняття (дивлюся і бачу, слухаю і чую і т.ін.),
- уяви (поза, дія з предметом, задана схема руху, оцінка та виправдання різних запропонованих обставин, прийом та оцінка та ін.);
- пам'яті фізичних дій, відомих дитині з її життєвого досвіду;
- вправи та етюди на взаємодію партнерів в умовах мовчання, на дію в обставинах, що змінюють темпо-ритм життя на сцені.
- ігри на розвиток рухових здібностей, музично-пластичної імпровізації [23].

Для того, щоб дітям було на заняттях психологічно комфортно, щоб у них не виникало страху зробити щось не так, педагог має підбадьорювати дітей, висловлювати зауваження в коректній формі. Так, нами підібрано музичний матеріал, який був би доступний для дитячого розуміння та емоційно-пластичного втілення, відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей. Ми брали в роботу музичні приклади нетривалі за масштабами, різноманітні за темпами (швидкі,

повільні, з прискоренням та уповільненням); форм та жанрів; контрастні за характерами, настроями; зрозумілі дітям і цікаві щодо образного змісту. Музичний матеріал занять склали дитячі пісні та народні мелодії, класичні твори.

Робота з дітьми має здійснюватися у різних формах: колективній – найефективнішій у плані творчої діяльності; парний (робота у парах); індивідуальною; дрібногруповій.

Заняття музично-естетичного спрямування під час їх реалізації за мають ґрунтуватися на принципах корекційного навчання (рис. 3) [28].

Навчаючи дітей із порушеннями мовлення потрібно вміти обирати такі методи та прийоми, за допомогою яких дитина зможе зрозуміти та відчувати мову музики, навчитися передавати її у рухах, що призведе до самостійності.



Рис. 3. Принципи реалізації занять музично-естетичного виховання в системі корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення

Л. Стахова та Т. Царькова виділяють наступні форми музично-естетичного виховання з виховання в системі корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення:

- ігро-гімнастика;
- музично-рухливі ігри;

- танцювально-ритмічна гімнастика;
- ігро-ритміка;
- ігри-подорожі;
- танці, хороводи, співи;
- креативна гімнастика [25].

Особливо важливе значення має творчий розвиток дітей із порушеннями мовлення – уміння самотійно діяти, стати в пару, запам'ятати послідовність рухів, придумати виразний рух і т.ін. Для дітей із порушеннями мовлення важливо розвивати навички комбінування окремих рухів, не наслідуючи іншу дитину. Поєднання самотійних дій щодо показу, виконання навчальних та творчих завдань, урізноманітнити методику, що активує виконавську діяльність дітей.

Ю. Бондаренко виділяє наступні напрями музично-естетичної діяльності.

I. Слухання музики.

II. Виконавство.

III. Гра на дитячих музичних інструментах

IV. Співи (методика розучування пісень представлена у додатку Б).

V. Музично-ритмічні рухи [4].

Головним чином основні навички музично-ритмічних рухів у дітей з порушеннями мовлення засвоюються в ході навчання танців, комплексів ритмічної гімнастики та ігор. Деякі вправи вимагають особливих зусиль, вправ та тренувань. Музичний керівник повинен прагнути допомогти дітям впоратися із завданням.

Основою музично-ритмічних вправ є:

- ходьба: бадьорий крок, спокійний крок, високий крок, ходьба на носках, пружинистий крок, спортивно-урочиста ходьба і т.ін.
- біг: легкий біг, неквапливий біг, широкий біг, високий біг, біг з високим підніманням стегна та закиданням гомілки назад, біг з високим підніманням стегна, танцювальний рух, підскоки і т.ін. стрибкові серії [5].

До групи підготовчих вправ відносять вправи, у яких заздалегідь розучуються окремі елементи, види рухів. На першому

етапі дошкільнята вчать виконувати ці рухи («Пружина», галоп і т.ін.) ритмічно. На другому етапі вже вивчені рухи включаються до танців, образних вправ, музичних ігор, сюжетних композицій, а також служать засобом виразної передачі музичних образів.

Самостійних музично-ритмічних вправ небагато. Цей тип вправ у порівнянні з попередніми має більш закінчену форму.

Дитячий «бальний танець» також відноситься до музично-ритмічних рухів і включає галопи, вальсоподібні рухи, польки та ін.. Вони розвивають емоційність, пластику, оригінальність підбору різноманітних рухів. Але оскільки не всі діти в ЗДО в умовах інклюзії можуть впоратися з такими складними танцями, музичний керівник використовує лише прості елементи, доступні всім дітям, у тому числі з порушеннями мовлення [8].

На думку Н. Квітки, найулюбленішим видом з усіх музичних рухів для дітей є музична гра, яка є практично на кожному занятті. Вона є найважливішим елементом музично-естетичного виховання. Адже музична гра – це найбільш творча, активна діяльність, яка спрямована на передачу емоційного змісту музичного твору і здійснюється у характерних, образних музично-ритмічних рухах. Музика допомагає занурити дітей у казковий світ, передати образи та характери казкових персонажів, познайомити з народними традиціями, тим самим посилюючи емоційну сторону музичної гри, поглиблюючи розуміння та сприйняття музичного твору, що допомагає сформувати рухові та музично-ритмічні навички [17].

Музично-ритмічні рухи творчо розвивають уяву дітей із порушеннями мовлення: вони приміряють різні образи казкових героїв, вступають у контакти з іншими дітьми чи дорослими (що дуже важливо задля таких особливих дітей), діють під музику. Вправи для освоєння основних елементів гімнастичних рухів, танцю, перебудов, привчають дошкільників до систематичних трудових зусиль. У процесі занять музично-ритмічними рухами розвивається музично-слухове сприйняття: діти повинні постійно прислухатися до музики, щоб правильно висловити своє музичне враження, користуючись образами, витонченими рухами.

Цимбал-Слатвінська С., Козій О. зазначали, що співи – це один з найважливіших форм музичної діяльності для дітей з порушенням мовлення. Так, співи допомагають працювати над

інтонуванням. Необхідно також слідкувати за тим: 1) щоб дитина вірно співала, координуючи голос зі слухом; 2) за поставою дітей під час співів [29]. Прийоми роботи над співами наведено на рис. 4.



Рис. 4. Прийоми роботи над співами

Працюючи над підбором репертуару для співів варто зважати на: доступність змісту тексту та мелодії пісні; короткі фрази з повторами; темп має бути повільним; репертуар має бути широким (включати не тільки розучування пісень до тематичних свят, але й широкий спектр народних пісень).

Таким чином, послідовність музичних занять та вміле використання прийомів допомагає освоїти та опанувати навички музичного сприйняття та виразності рухів, а також розвиває творчо-естетичні здібності дошкільників, незалежно від їх мовленнєвого діагнозу. Встановлено, що музично-ритмічний розвиток це один із засобів підведення дітей до розуміння виразності музичного мовлення.

Встановлено, що ці заняття мають бути насиченими творчою діяльністю, спрямованими на розвиток уяви, емоційно забарвленими, давати дітям нові знання та враження спрямовані на виховання цінностей мистецтва та культури. З врахуванням означених умов має бути розроблено комплекс занять музично-естетичного виховання, який буде застосовуватися в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення під час інклюзивної освіти, а також методичні рекомендації, які призначено для вихователів, логопедів та музичних керівників.

На нашу думку комплекс занять музично-естетичного виховання, який буде застосовуватися в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення під час інклюзивної освіти, має буде розроблений за наступними видами діяльності: слухання музики; виконавство; гра на дитячих музичних інструментах; спів; музично-ритмічні рухи. Особливий акцент зроблено на корисності музично-ритмічні вправ та співів у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення, де за допомогою рухів та рухової активності дошкільники вчаться висловлювати свої емоції та почуття, співпереживати музиці, краще розуміти музичні образи. Все це веде до підвищення рухової активності та розвитку фізичних якостей, що, у свою чергу, забезпечує нормальний розвиток психічних, фізичних та мовленнєвих функцій.

Детальному описанню особливостей організації та структури занять музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення будуть присвячені наступні наші публікації.

Висновки. У роботі розглянуто та теоретично обґрунтовано питання використання форм і методів музично-естетичного

виховання в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. На основі розглянутого здійснено наступні висновки.

На основі аналізу наукової літератури розглянуто психолого-педагогічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, які включають: негативні наслідки для загального та психічного розвитку (пам'ять, увага, мислення і т.ін.); низька пізнавальна активність; недостатній рівень словникового запасу, відставання у розвитку імпресивного та експресивного мовлення, скутість у мовленні, які впливають на комунікативний розвиток дитини, закріплюється її скутість та сором'язливість у процесі мовленнєвого контакту з дорослими та однолітками. Мовлення впливає на подальше освоєння шкільних навчальних програм. Враховуючи означене важливим аспектом є своєчасна діагностика порушення мовлення дитини та підбір відповідного корекційного процесу.

У контексті нашого дослідження розглянуто музично-естетичного виховання в системі корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку під час інклюзивної освіти. Охарактеризовано роль музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку як процес, який формує відношення у означеній категорії дітей відношення до мистецтва як необхідної умови розвитку її цілісної особистості.

Теоретично визначено особливості організації занять музично-естетичного виховання в системній корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення, які мають: бути насиченими творчою діяльністю, спрямованими на розвиток уяви, емоційно забарвленими та давати дітям нові знання і враження, що сприятиме вихованню цінностей мистецтва та культури.

Зроблено висновки, що з урахуванням означених умов має бути розроблено комплекс занять музично-естетичного виховання для роботи з дітьми з порушеннями мовлення, який буде застосовуватися під час їх інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Аніщенко Н. Вплив музично-театральної діяльності на розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2014. Вип.1(12). С.62-70.
2. Бабич Н. М., Луцько К. В., Таран О. П. Системне дослідження особливостей засвоєння складоритму дітьми з порушеннями мовлення.

Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць, 2017. 13. С. 301–309.

3. Базовий компонент дошкільної освіти. Від 12 січня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення 19.11.2022).
4. Бондаренко Ю. Корекційний вплив музичної діяльності на розвиток особистості дошкільника зі зниженим зором. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Вип. 10. С. 334–343.
5. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014. Вип. 27. С. 31–37.
6. Боряк О. В. Основні принципи та методи корекції просодичної сторони мовлення старших дошкільників із дизартрією засобами логопедичної ритміки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2015. 17 (2). С. 26–270.
7. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 70–75.
8. Вільчковська С. Емоційно-естетичне виховання дошкільників засобами музичного мистецтва. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XVII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. ОП Рудницької*. Вип. 3 (15). К.: Талком, 2020. С. 275.
9. Гайдош Я., Качур М. Музика як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення*. 2020. Вип. 6. С. 59–62.
10. Галущенко В. Впровадження засобів нейробіки у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки, 2016. С. 3. С. 110–113.
11. Галущенко В. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2016. 7 (1). С. 62–70.
12. Голінська Т. Крижевська І. Педагогічні умови розвитку дітей дошкільного віку в художньо-творчій діяльності. *Study of modern problems of civilization*, 2020. 298 с.
13. Дегтяренко Т. М. Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних закладах для дітей з особливими потребами : навч. пос. Суми : Університетська книга, 2008. 302 с.
14. Захарова Д. І. Застосування лялькотерапії та музикотерапії у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. 2019. С. 26–270.
15. Карпенко Н. Пісня у жестовому виконанні як засіб естетичного виховання осіб з порушенням слуху. *Освіта і наука*. 2021. Вип. 1. С. 56–59.
16. Квітка Н. О. Використання музикотерапії у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. пр. Вип. 13. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. С. 92–97.
17. Квітка Н. О. Музикотерапія як варіативна складова музичного виховання дошкільників в умовах інклюзивного навчання. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами*: зб. наук. пр. Вип. 8 Слов'янськ: ДДПУ, 2018. С. 92–97.

18. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 19.11.2022).
19. Куцин Е. К. Казкотерапія в естетичному становленні дитини з вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіката психологія»: зб. наук. пр./Ред. кол.: Товканець ГВ (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. Випуск 2 (10). Частина 2. С. 57–59.
20. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014. Вип. 28. С.130–136.
21. Матяш О. М., Перетяга Л. Є. Використання інноваційних методів у процесі корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення. *П'ята міжнародна конференція молодих учених: Харківський природничий форум (19-20 травня 2022 р., м. Харків): збірник тез*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2022. С. 131–134.
22. Піменова К. О. Інклюзія як форма навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2014. Вип. 4. С. 278–288.
23. Савінова Н. В. Шляхи підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2017. 22 (3). С. 120–132.
24. Семенова А. Л. Про ознайомлення з дитячою оперою як засобом естетичного виховання дошкільників. *Зб. наук. робіт Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя* (НДУ ім. М. Гоголя), від 24 квітня 2019 р. С. 231–233.
25. Стахова Л., Царькова Т. Корекційна робота з дітьми із алалією в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. 2018. Вип. 4. С. 278–288.
26. Трофименко Л. І. Особистісно-орієнтоване навчання дітей з порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. № 5. С. 82–89.
27. Трофименко Л. Програма «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej> (дата звернення 19.11.2022).
28. Харченко Т. Г. Значення казкотерапії в роботі з дітьми із порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції*, (15 лютого 2019 р., м. Суми): ФОП Цьома С. П., 2019. С. 185–187.
29. Штремель С. Естетичне виховання дошкільників засобами музичного мистецтва *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 52, 2015. С. 210-214.

ТЕРЕОТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вікторія ЛОЗА

аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
viktoriialoza1999@gmail.com

Олександр КОЛИШКІН

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
kolyshkin_av@ukr.net

У роботі розглянуто проблеми процесу формування культури здоров'я молодших школярів в сучасному освітньому просторі. Розкрито теоретичне обґрунтування поняття «культури здоров'я» та його складових і супутніх понять, розкривається їх сутність і зміст. Визначено передумови формуванні основ культури здоров'я у дітей молодшого шкільного віку. На основі узагальнених результатів теоретичного аналізу визначаємо культуру здоров'я як невід'ємну складову загальнолюдської культури, емоційно-ціннісне ставлення до свого здоров'я, мотиви, бажання, культуру поведінки, що дозволяє реалізувати всі набуті знання, емоційні установки в практичних діях, вчинках, житті.

THEORETICAL APPROACHES TO DETERMINING THE ESSENCE OF FORMING THE HEALTH CULTURE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Victoria LOZA

postgraduate student of specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
viktoriialoza1999@gmail.com

Alexander KOLYSHKIN

Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department of Special
and Inclusive Education
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
kolyshkin_av@ukr.net

The paper examines the problems of the process of forming the health culture of junior high school students in the modern educational space. The theoretical foundation of the concept of "health culture" and its constituent and related concepts is revealed, their essence and meaning are revealed. The prerequisites for the formation of the foundations of health culture among children of primary school age have been determined. On the basis of the generalized results of the theoretical analysis, we define the culture of health as an integral component of the general human culture, an emotional and valuable attitude to one's health, motives, desires, a culture of behavior that allows you to implement all the acquired knowledge, emotional attitudes in practical actions, deeds, life.

У сучасному суспільстві життя і здоров'я людини визначаються як найвищі цінності. Вони є показником цивілізованості, що відображає загальний рівень соціально-економічного розвитку суспільства, являються головним критерієм доцільності та ефективності абсолютно всіх сфер державної діяльності. Також сучасні соціально-економічні та екологічні кризи в країні спричиняють погіршення здоров'я дітей та молоді. У зв'язку з цим головним завданням системи освіти є пошук шляхів збереження і укріплення здоров'я зростаючого покоління, формування відповідальності до свого здоров'я як до найвищої особистісної і суспільної цінності.

Реалізація означеної політики потребує здійснення комплексу перманентних державних і галузевих заходів, одним із яких є створення умов для формування та стимулювання здорового способу життя, вдосконалення валеологічного та гігієнічного виховання і навчання учнів, посилення боротьби із шкідливими звичками, розвиток фізичної культури і спорту. Особливо актуальним це є для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки формування культури здоров'я є необхідною умовою їх соціальної адаптації у сучасному суспільстві.

В умовах сучасного загострення соціально-економічних перетворень українського суспільства виникають соціальні і психологічні проблеми, які змінюють внутрішні відчуття, вплива-

ють на самопочуття і поведінку підростаючого покоління. В останні часи науковці особливу увагу приділяють тому, щоб у систему виховання загальної культури людини включити в якості її невід'ємного компоненту виховання культури здоров'я [8].

Сутність формування культури здоров'я молодших школярів можна розглядати з різних теоретичних підходів, серед яких можна виділити наступні:

1. Психологічний підхід. Цей підхід розглядає формування культури здоров'я як психологічний процес, який пов'язаний з формуванням у дітей правильних звичок і умінь щодо збереження та зміцнення свого здоров'я. В рамках цього підходу, увага приділяється таким питанням, як мотивація до здорового способу життя, формування уявлень про здоровий спосіб життя, психологічні перешкоди на шляху до здорового способу життя.

2. Медичний підхід. Цей підхід виходить з того, що здоров'я є основним ресурсом людини, який потрібно берегти і зберігати. У рамках цього підходу, формування культури здоров'я визначається як систематичний процес виховання дітей в дусі збереження та зміцнення свого здоров'я. Основними завданнями виховання здорового способу життя є профілактика захворювань, формування навичок самопізнання, самоконтролю, розвиток вміння уникати шкідливих звичок.

3. Соціальний підхід. Цей підхід акцентує на взаємодії дитини з соціумом, на впливі соціального середовища на формування здорового способу життя. В рамках цього підходу, важливим є створення сприятливого середовища для формування культури здоров'я, що включає у себе як фізичні, так і психологічні аспекти [4].

Розкриття сутності змісту предмета дослідження, логіка вивчення взаємозв'язку компонентів, що його складають, неможливі без розгляду таких понять як «здоров'я», «культура», «культура здоров'я», «формування культури здоров'я».

Відомо, що здоров'я – найбільша людська цінність, яка є однією з найважливіших характеристик стану суспільства, впливає на економічний розвиток країни, її демографічні показники, рівень матеріального стану нації, політичну і культурну сферу суспільного життя. Тому міцне здоров'я – основна умова

для змоги людини виконати її біологічні і соціальні функції, основа самореалізації особистості [7].

Поняття «здоров'я» відображає одну з основних характеристик існування людини, форму його життя. Воно переосмислюється щоразу, коли соціальне життя переживає глибокі зміни, чи то зміни у соціальних відносинах, чи зміни в технологічних можливостях людства.

Дослідники акцентують увагу на найбільш типові елементи визначення здоров'я [2]:

- нормальна функція організму на всіх його рівнях організації (клітинних і генетичних структур, гістологічних, органів, нормальний перебіг біохімічних і фізіологічних процесів, які сприяють індивідуальному виживанню й відтворенню);
- динамічна рівновага організму та його функцій з навколишнім світом. Здатність організму адаптуватися до умов, які постійно змінюються у навколишньому середовищі, здатність підтримувати узвичаєний стан внутрішнього організму, забезпечуючи цим нормальну та різносторонню життєдіяльність і зберігання живого початку в організмі;
- відсутність захворювання, хворобливих станів та змін. Повне фізичне, розумове, духовне і соціальне благоденство.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) формулює поняття здоров'я, як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя. Потрібно зазначити, що саме поняття «здоров'я» є умовним і об'єктивно встановлюється за сукупністю клінічних, антропометричних, біохімічних та фізіологічних показників, котрі визначаються з урахуванням вікового та статевих факторів, а також географічних та кліматичних умов [7].

Здоров'я відображає атрибут пристосування організму до умов зовнішнього середовища, становить процес взаємодії людини з середовищем свого існування; сам стан здоров'я формується у результаті співдії внутрішніх (вік, спадковість, стать) та зовнішніх (соціальних та природних) факторів.

У поняття «здоров'я» вкладено різноманіття смислів та смислових відтінків, які, можливо, не можуть бути охоплені ні одною з галузей знань. Зазначене поняття так чи інакше осмислюється у будь-якій культурі і переосмислюється щоразу, коли культура переживає глибокі й радикальні трансформації.

Здоров'я – це насамперед обстановка людини, в якій вона відчуває повний психічний, фізичний та соціальний добробут, а не тільки відсутність захворювань чи фізичних недоліків. Здоров'я дає розуміння, що людина має змогу повністю реалізувати свій потенціал, приймати участь у громадському житті та працювати [9].

Здоров'я пов'язане не тільки з фізичним станом організму, але і з його психічним та соціальним благополуччям. Це означає, що здоров'я включає не лише відсутність хвороб і фізичних недоліків, а й уміння ефективно управляти емоціями, стресом і конфліктами, а також уміння спілкуватися і встановлювати взаємини з іншими людьми.

По-перше, це деякий опис, характеристика реального стану справ, чому зазвичай відповідає слово «факт». Адже здоров'я може визначатися з урахуванням як об'єктивних результатів аналізів і обстежень, так і суб'єктивних відчуттів самого індивіда або того, хто, володіючи перемінним досвідом, ставить діагноз.

По-друге, говорячи про здоров'я або протиставляючи здоров'я та хворобу, можемо мати на увазі і те, що здоров'я означає деяку норму, тоді як хвороба – відхилення від норми, порушення належного порядку явищ. До речі, якщо говорити про метафоричне уживання слів «здоров'я», «здоровий», то найчастіше вони передають саме це розрізнення. Медицина як дисципліна, що дозволяє розрізняти здоров'я і хворобу, об'єктивно описує норму і відхилення від неї, нормує, тобто задає цю норму.

По-третє, нерідко під здоров'ям ми розуміємо щось не просто нормальне, а й таке, до чого слід прагнути, чого ми хочемо, в ім'я чого можемо витратити свої сили, тобто щось, що сприймається нами як цінність. Проте, якщо в першому випадку можна говорити про безпристрасну реєстрацію того, що ми сприймаємо як норму чи відхилення від нього, то в другому передбачається зовсім не нейтральне ставлення до сприйманого. Здоров'я, інакше кажучи, може бути настільки значимою цінністю, що починає диктувати цілі, наміри і дії як окремих людей, так і соціальних інститутів до суспільства в цілому.

За сучасними уявленнями, здоров'я розглядається не як суто медична проблема, що визначає здоров'я як відсутність хвороби,

а як складний феномен глобального значення. Тобто здоров'я визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, вкладу капіталу, індивідуальна й суспільна цінність, явище системного характеру – динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем [2].

У визначенні І. Беха, здоровою може вважатися людина, яка гармонічно розвинута духовно, фізично та розумово та адаптована до навколишнього фізичного й соціального середовища, повністю реалізує свої фізичні й розумові здібності, робить свій внесок у добробут суспільства, відповідний своїм здібностям. Поряд з фізичною та соціальною складовими здоров'я, додається ще й когнітивна складова [9].

Здоров'я як єдину цілісну структуру, що складається із взаємозалежних функціональних систем у їхній тісній взаємодії з навколишнім середовищем, трактують В. Язловецький і О. Язловецька. Вони розглядають здоров'я з позиції структурного аналізу, використовуючи концепцію цілісності [10].

Усе вище зазначене дає підстави вважати, що збереження та підтримка здоров'я є однією з фундаментальних цінностей людського життя. Тому одним із пріоритетних напрямів сучасності стає проблема формування культури здоров'я, що дозволить людині з перших кроків свого самостійного життя ставитися до власного здоров'я як до найціннішого, що вона має.

Одним з головних компонентів поняття «культура здоров'я» є слово «культура», яке є достатньо вживаним у сучасній мові, однак воно досі немає однозначної трактовки. Його багаточисленне побутове вживання перегукується з різноманітністю наукових визначень і свідчить про різноплановість самого феномена культури.

Культура визначається як сукупність проявів життя, досягнень і творчості народів. Перше значення даного терміна – це обробка, піклування (обробка поля, саду і піклування за рослинами і тваринами, а також турбота про своє здоров'я).

Поняття «культура» як суто загальне не може бути виражене через яке-небудь одне адекватне визначення, отримане завдяки формальнологічній процедурі пристосування до роду або виокремлення сукупності ознак. Тому визначення культури виступає як її інтерпретації у залежності від того чи іншого

аспекту розгляду культури. Найбільш широке визначення культури підкреслює, що культурою є все те, що відмінне від природи, тобто створене людьми і фіксоване в речовій, символічній або знаковій формі і має не індивідуальний, а інтерсуб'єктивний характер [7].

Культура – одне з найбільш загальних філософсько-соціологічних понять, що охоплюють величезний світ явищ і знаходиться на дуже високому рівні абстракції та інтеграції. Філософське осмислення культури М. Кагана на основі системного підходу дозволило розкрити місце культури в системі буття, дати оригінальне трактування будови та функціонування культури, показати механізми та закономірності саморозвитку культурних систем [2].

Культура визначає суспільні норми та цінності, які впливають на поведінку людей, і є найбільш високим досягненням людського розуму і духу. Культура відбиває історичний розвиток суспільства та її народів, і є своєрідною «картиною світу», яка відображає особливості різних культурних традицій та світоглядів.

Культура є одним із найбільш потужних та ефективних засобів міжкультурного обміну та взаєморозуміння. Культура може бути визначена як набір спільних цінностей, традицій, звичаїв, мови, мистецтва та інших елементів, що характеризують певну групу людей. Вона може допомогти людям краще розуміти одне одного і знаходити спільну мову, незважаючи на відмінності у культурних традиціях та світоглядах.

Через культуру люди можуть спілкуватися та обмінюватися інформацією та досвідом, що сприяє глибшому розумінню інших культур. Культурний обмін може відбуватися через музику, танці, кіно, літературу, образотворче мистецтво, спорт та багато інших форм мистецтва та розваг. [3].

Особистісним підходом у розумінні суті культури, людина являється суб'єктом, який наслідує історичну спадщину та творчий початок історії. Саме особистісний характер прилучення до культури робить суспільство відповідальним за оптимальність даного процесу перед індивідом і перед собою. Система освіти є найважливішою ланкою в забезпеченні цієї відповідальності, яка

розглядається суспільним інститутом соціалізації та само-реалізації людини як суб'єкта культури.

Співзвучне з цим, розуміння культури Е.Баллера, який вважає, що культура – це творча діяльність людства у всіх сферах буття і свідомості, як минула суспільна в тих чи інших культурних цінностях, так і сьогоднішня і майбутня, яка спирається на опанування культурної спадщини, націленої на перевтілення багатства людської історії у внутрішнє надбання особистості, на всебічний розвиток сутнісних сил людини [7].

Одним із головних моментів в означеному підході є поняття діяльності, що охарактеризовує цілепокладаючу соціальну дію, яка властива тільки людині. Отже, культура є механізмом, що створений для спадкування й передачі соціального досвіду з покоління в покоління, та забезпечує обмін досвідом через передачу від одного суб'єкта іншому «сутнісних сил», тобто успадкованої діяльності, що створюється.

Визначення культури як способу діяльності припускає, що існує певно історично зумовлена активність, яка змінює конкретні прийоми, процесуальні норми. Діяльність як спосіб розвитку культури містить, насамперед, культуротворчу властивість, завдяки якій створюються і перетворюються цінності культури. Саме культура, виступаючи у формі активної людської діяльності, впливає на формування людини як особистості.

Дослідження природи «культури» як сукупності цінностей дозволяє визначити, що вважається важливим і корисним у педагогічній діяльності, має відтворюватися в ній; як розвиваються і змінюються уявлення педагогів про предмет, мету, зміст, методи педагогічного процесу залежно від конкретних культурних обставин реальності. Таким чином поняття культура формулюється як специфічна форма буття, існування і зміна якої зв'язані з людиною і визначені її діяльністю, а сама людина являється феноменом, продуктом, що породжує певна культура.

Педагогічні енциклопедичні словники подають визначення культури як догляду, поліпшення та облагороджування тілесно-душевно-духовних нахилів та здібностей людини й говорять про існування категорій «культури тіла», «культури душі» та «духовної культури». За формулюванням Ю. Компанійця, культура виступає специфічним засобом організації та розвитку

людської життєдіяльності, який проявлено в продуктах матеріальної та духовної праці, а також в системі соціальних норм, духовних цінностях, у сукупності відношення людей до природи, взаємовідносин один з одним та до самих себе [5].

В якості соціальної системи, культура існує в трьох формах: культура умов життя (матеріальних, духовних і соціальних), культура діяльності (форми та способи раціонального здійснення основних видів діяльності) та культура особистості (здібності та властивості людини, що формуються в ході створення й освоєння культури умов життя та культури діяльності). При цьому духовна культура об'єднує явища, пов'язані зі свідомістю, з інтелектуальною та емоційно-психічною діяльністю людини (мова, знання, вміння, навички, рівень інтелекту, морального та естетичного розвитку, світогляд, способи і форми спілкування людей).

Ядро культури складають загальнолюдські цілі та цінності, а також історично сформовані способи їх сприйняття й досягнення. Існуючи як загальне явище, культура сприймається, освоюється й реалізується кожною людиною індивідуально та при цьому обумовлює її становлення як особистості. Форми культури переходять одна в іншу, що зумовлює її кругообіг як однієї з умов розвитку й освоєння, збереження та передачі культурних здобутків наступним поколінням [4].

Поряд із культурою, невід'ємною частиною процесу формування людини як особистості слід вважати здоров'я, адже саме воно займає другу позицію в ієрархії потреб, поступаючись людському життю [8]. Подібні думки простежуються й у трактаті давньоримського політика й філософа Цицерона «Про обов'язки»: «Обов'язки мудрого – піклуватися про своє майно та здоров'я, не роблячи нічого супроти звичаїв, законів не тільки заради себе, але й заради дітей, рідних, друзів, а особливо заради держави, бо здобутки окремих осіб складає багатство громади» [1]. Саме тоді людство вперше почало замислюватися над питаннями збереження й вдосконалення здоров'я, тим самим започаткувавши формування уявлень про здоровий спосіб життя, систематизацію накопичених знань, що згодом зайняли окрему нішу в житті та діяльності людства.

Інтерес вчених до культури здоров'я людини викликаний змінами, що відбуваються в соціальній та освітній сферах, пов'язаних із повноцінним використанням соціальних інститутів у забезпеченні здоров'я, якості життя та виховання "людини культури".

Передумови для вивчення культури здоров'я створили дослідження І. Брехмана, М. Віленського, Г. Зайцева, Н. Панкратьєвої, В. Петленко, які обґрунтували пряму залежність збереження й укріплення здоров'я на рівень культури [2].

Культура здоров'я особистості це набір цінностей, знань, переконань та практик, спрямованих на підтримку та покращення фізичного та психічного здоров'я людини. Ця культура включає усвідомлене ставлення до здоров'я, знання основ здорового способу життя, правильне харчування, регулярну фізичну активність, здоровий спосіб життя, а також відповідальне ставлення до здоров'я навколишніх людей і навколишнього середовища.

Усвідомлене ставлення до здоров'я передбачає розуміння того, що здоров'я – це одне з головних благ у житті людини, і що його збереження та покращення є важливим завданням кожної людини.

Знання основ здорового способу життя включає знання про те, як правильно харчуватися, які вправи допомагають підтримувати здоров'я, які фактори можуть надавати шкідливий вплив на організм. Підходи до визначення поняття «культура здоров'я» неоднозначні, але багато науковців розглядають його як поєднання таких понять як «культура» і «здоров'я». Культуру здоров'я розглядає О. Трещева особистості як системну категорію, яка є сукупністю мотиваційно-особистісного, когнітивного і діяльнісного компонентів у теорії та практиці формування здорового способу життя. Системоутворюючими факторами культури здоров'я особистості є стан індивідуального здоров'я людини і практикоорієнтований здоровий спосіб життя, що включає духовні, фізичні, психічні та соціальні детермінанти поведінки людини при освоєнні і присвоєнні цінностей здоров'я і здорового способу життя, оздоровчих технологій [1].

Поняття «культури здоров'я» об'ємне і багатфакторне, тому виділяє лише деякі позиції цього поняття: сформованість уявлень

про здоров'я і здоровий спосіб життя; наявність знань про способи зміцнення і збереження здоров'я; усвідомлення базових ресурсів свого організму; поняття всієїповноти відповідальності за стан свого здоров'я; розвиток навичок психофізичної саморегуляції та самоконтролю; відсутність шкідливих звичок.

Як педагогічна проблема, культура здоров'я є об'єктом виховання; як соціальна проблема – є фактором засвоєння дійсності; як психологічна проблема – процесом розвитку особистості, її потреб, мотивацій, ставлень [6].

Порівняльні характеристики визначення понять «культура», «здоров'я» і «культура здоров'я» привели нас до висновку, що культура здоров'я є складовою частиною світоглядної позиції людини, «проявами якої є здоров'яутворювальне мислення, здоров'язбережувальна та здоров'яформуюча поведінка. Вони ведуть не тільки до самовдосконалення індивідуального здоров'я і до прагнення якісної зміни здоров'я оточуючих людей, а й вибудовування духовно-моральних відношень із природним і соціальним середовищем: свідоме проходження здорового способу життя; володіння навичками комунікативної культури на основі сформованого духовно-морального досвіду; володіння способами психофізичного регулювання організму; готовність дотримуватися алгоритму оздоровлення на основі рухової активності; здатність самотійно засвоювати знання, які допомагають збільшувати «кількість здоров'я».

Формування культури здоров'я учнів – одне з найпріоритетніших напрямків у системі освіти. Культура здоров'я людини в педагогічному осмисленні включає культуру пізнання, тобто знання про своє здоров'я і про те, що і як робити для збереження свого здоров'я; культуру відношення, тобто емоційно-ціннісне ставлення до свого здоров'я, мотиви, бажання: людина повинна знати, для чого йому потрібно бути здоровим; культуру поведінки, що дозволяє реалізувати всі набуті знання, емоційні установки в практичних діях, вчинках, житті.

У сучасних умовах зростає значення здоров'я як пріоритетної соціальної цінності. Із точки зору сучасних гуманістичних ідеалів, здоров'я розглядається не тільки як важливий суспільний та індивідуальний ресурс, а й як провідний показник життєздатності, рівня соціального благополуччя, гармонійності розвитку людини та суспільства. Як відомо, індекс

людського розвитку, прийнятий ООН, враховує три основні компоненти: дохід, освіту та здоров'я. Добробут людини неможливий без якісної освіти, яку, у свою чергу, важко отримати без міцного здоров'я.

Висновки. Таким чином, культура відіграє важливу роль в житті людини та суспільства й виступає засобом акумуляції, збереження і передачі людського досвіду. Саме культура робить людину особистістю. Індивід стає членом суспільства в міру соціалізації, тобто освоєння знань своєї соціальної групи. Рівень культури особистості визначається її соціалізованістю – залученням до культурної спадщини, а також ступенем розвитку індивідуальних здібностей. Культура як система цінностей формує в людини цілком конкретні потреби й орієнтації. Культура здоров'я людини в педагогічному осмисленні включає культуру пізнання, тобто знання про своє здоров'я і про те, що і як робити для збереження свого здоров'я; культуру відношення, тобто емоційно-ціннісне ставлення до свого здоров'я, мотиви, бажання: людина повинна знати, для чого йому потрібно бути здоровим.

Список використаних джерел:

1. Башавець Н.А. Культура здоров'язбереження у питаннях та відповідях. О.: ОІФ УДУФМТ, 2010. 271 с.
2. Булич Е. Г., І. В. Мурахов Валєологія. Теоретичні основи валєології: навч. посіб. К.: ІЗМН, 1997. 224 с.
3. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 128 с.
4. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Х., 2004. 40 с.
5. Компанієць Ю.А. Духовна та фізична культура людини. МВС України, Луган. держ. ун-т внутр. справ ; [Відп. ред. канд. філос. наук, доц. О. М. Єременко]. Луганськ: РВВ ЛДУВС, 2007. 256 с.
6. Оржеховська В. М., Тарасова Т. В. Духовність – це здоров'я молодого покоління: навч.-метод. посіб. Тернопіль, 2005. 216 с.
7. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
8. Свириденко С. О. Формування культури здоров'я дитини в сім'ї як чинник соціальної компетентност. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: наук.-метод. збірн. К.: Контекст, 2000. С. 135–139.
9. Черепанова С. Філософія освіти. Світоглядно-гуманітарний вимір: людина, наука, культура, мистецтво, стиль мислення. Л.: Світ, 2011. 408 с.
10. Язловецький В. С., Верич Г. Е., Мухін В. М. Основи фізичної реабілітації: навч. посіб. Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2004. 238 с.

РОЗДІЛ IV. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ РІЗНОГО ПРОФІЛЮ В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЯХ

РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ПРОГРАМИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ПРИ НАПРУЖЕНІЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ ПРАЦІ

Ілія БОРЯК

магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка
boryak.saanya@gmail.com

За останні роки в Україні була прийнята низка законодавчих актів щодо розвитку системи реабілітації в цілому, а найголовніше – питанням надання індивідуально-орієнтованих реабілітаційних послуг.

Напружена фізична праця, на відміну від праці інтелектуальної, виграє тим, що закінчивши її виконання, людина тут же перестає думати про неї і голова, і тіло відпочиває. Напружену інтелектуальну працю закінчити практично неможливо – навіть якщо ви відійшли від робочого столу і зайнялися зовсім іншою справою, розумовий процес триває. Він може тривати навіть уві сні, тому поступово втома накопичується і людина стає на межі нервового зриву.

Щоб запобігти нервовому зриву, який, до того ж, може призвести до фізичних захворювань, необхідно навчитися відволікатися і відпочивати від напруженої інтелектуальної праці. В кінцевому підсумку будь-який відпочинок тільки піде на користь і допоможе у вирішенні складного завдання. Таким відпочинком для мозку стане зміна інтелектуальної праці на фізичну.

Розумова праця (інтелектуальна праця) – це діяльність пов'язана з оперуванням інформацією, її прийомом і переробкою. Професії цієї групи вимагають постійної напруги мислення, уваги, пам'яті, а також емоційної сфери, зорового і (або) слухового аналізаторів. Головна відмінність розумової праці від фізичної полягає в тому, що головному мозку доводиться виконувати не

тільки координуючі функції (тобто контролювати рухи людини). При інтелектуальній праці мозок стає основним працюючим органом.

Напружена інтелектуальна праця, обумовлена великими обсягами інформації та стислими термінами виконання (що зустрічається сьогодні досить часто), може призвести до нервових перевантажень, зривів, перевтоми. Нервові перевантаження, в свою чергу, можуть стати причиною серцево-судинних і нервових захворювань. Крім цього, частий супутник інтелектуальної праці – малорухливий спосіб життя, наслідком якого є порушення постави і проблеми з травленням.

REHABILITATION PROGRAMS FOR SPECIALISTS DURING TENSE INTELLECTUAL WORK

Ilya BORIAK

master's student, specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
boryak.saanya@gmail.com

In recent years, a number of legislative acts have been adopted in Ukraine regarding the development of the rehabilitation system as a whole, and most importantly, the provision of individually oriented rehabilitation services.

As you know, complex mental processes and deep concentration require more energy than normal brain work. Just as vigorous exercise exhausts our bodies, intellectual workloads exhaust our brains.

Strenuous physical work, in contrast to intellectual work, benefits from the fact that after finishing it, a person immediately stops thinking about it, and the head and body rest. It is almost impossible to finish intensive intellectual work - even if you leave your desk and do something completely different, the mental process continues. It can continue even in a dream, so fatigue gradually accumulates and a person is on the verge of a nervous breakdown.

In order to prevent a nervous breakdown, which, moreover, can lead to physical diseases, it is necessary to learn to distract yourself and rest from intense intellectual work. In the end, any rest will only be beneficial and will help in solving a difficult task. Changing intellectual work to physical work will be such a rest for the brain.

Mental work (intellectual work) is an activity related to the operation of information, its reception and processing. Professions of this group require constant tension of thinking, attention, memory, as well as the emotional sphere, visual and (or) auditory analyzers. The main difference between mental work and physical work is that the brain has to perform not only coordinating functions (that is, controlling human movements). During intellectual work, the brain becomes the main working organ.

Strenuous intellectual work due to large volumes of information and short deadlines (which is quite common today) can lead to nervous overload, breakdowns, and fatigue. Nervous overload, in turn, can cause cardiovascular and nervous diseases. In addition, a frequent companion of intellectual work is a sedentary lifestyle, which results in poor posture and digestive problems.

Термін «*реабілітація*» – латинського походження (*re* – повторне, поновлювання дії, протилежна дія, протидія, *habilis* – зручний, пристосований) [7].

За визначенням ВООЗ, реабілітація – це комбіноване і координоване застосування соціальних, медичних, педагогічних і професійних заходів з метою підготовки та перепідготовки індивідуума для досягнення оптимальної його працездатності [7, с. 16].

У нашій країні поширене визначення, сформульоване на нараді міністрів охорони здоров'я європейських країн (Прага, 1967 р.): *реабілітація* є система державних, соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних, психологічних та інших заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, що призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, і на ефективне і раннє повернення хворих і інвалідів (дітей і дорослих) в суспільство і до суспільно-корисної праці.

«Весь комплекс заходів реабілітації поділяється на:

- медичну реабілітацію, що використовує різні методи медикаментозної терапії, фізіотерапії, лікувальної фізкультури, лікувального харчування, санацію вогнищ хронічної інфекції, хірургічну корекцію патологічних змін тощо;

- психологічну реабілітацію, що включає заходи щодо своєчасної профілактики та лікування психічних порушень, по формуванню у пацієнтів свідомого і активної участі в реабілітаційному процесі;
- професійну реабілітацію, основними завданнями якої є відновлення відповідних професійних навичок або перенавчання пацієнтів, вирішення питань їх працевлаштування;
- соціальну реабілітацію, що включає розробку, прийняття на державному рівні відповідних нормативно-правових актів, які гарантують інвалідам певні соціальні права і пільги, а також забезпечення реалізації цих постанов» [7, с. 17].

Основні аспекти реабілітації. Серед інших найчастіше виділяють клінічний, фізичний, психологічний і соціально-трудової аспекти реабілітації.

Реабілітація – не просто комплекс заходів, механічна сума більшого або меншого числа різних методів. У програмах реабілітації ефективність кожної складової тісно залежить від інших складових. Отже, медико-психологічна реабілітація – невід’ємна складова системи реабілітації реабілітантів та інвалідів.

«Складовою медичної реабілітації є фізична. Вона мобілізує резервні сили організму, активізує його захисні й пристосувальні механізми, попереджує ускладнення, прискорює відновлення функцій різних органів і систем, скорочує терміни клінічного і функціонального відновлення, адаптує до фізичних навантажень, тренує і загартовує організм, відновлює працездатність. Залежно від характеру, перебігу та наслідків захворювання або травми, періоду і етапу відновного лікування фізичну реабілітацію використовують з метою профілактики або лікування і відповідно до цього вона посідає допоміжне чи головне місце у комплексі взаємодоповнюючих лікувальних заходів медичної реабілітації» [7, с. 19].

Фізична реабілітація – це застосування фізичних вправ і природних чинників з профілактичною і лікувальною метою у комплексному процесі відновлення здоров’я, фізичного стану та працездатності хворих і інвалідів. Вона є невід’ємною складовою

частиною медичної реабілітації і застосовується в усіх її періодах і етапах.

«Фізичну реабілітацію використовують у соціальній та професійній реабілітації. Її засобами є: лікувальна фізична культура, лікувальний масаж, фізіотерапія, механотерапія, працетерапія. Призначення засобів фізичної реабілітації, послідовність застосування її форм і методів визначається характером перебігу захворювання, загальним станом хворого, періодом та етапом реабілітації, руховим режимом» [7, с. 23].

Початковим етапом реабілітаційної роботи є медична реабілітація індивідуума, тобто використання всіх можливостей сучасної медицини для відновлення до задовільного рівня порушених функцій, стимуляції відновних і компенсаторних процесів, формування і розвитку можливостей пристосування хворого до нових умов існування, надання йому медичної допомоги у відновленні або розвитку професійних навиків з урахуванням специфіки порушень.

Реабілітація припускає використання єдиних методичних і організаційних підходів до вирішення таких питань, як встановлення ступеня порушень органів і систем організму, визначення працездатності і трудового прогнозу, розробка плану відновлюючих заходів, направлених на ефективне повернення хворих в суспільство, до звичної для них життєдіяльності.

У зміст медичної реабілітації входять медикаментозне лікування і фітотерапія, терапія фізичними засобами (ЛФК, масаж, фізіотерапія), працетерапія, арттерапія, відновне оперативне втручання, протезування, фізична реабілітація протезованих осіб і санаторно-курортне лікування.

Побудова реабілітаційної програми ґрунтується на наступних принципах.

1. Реабілітаційні заходи починаються з перших днів захворювання і проводяться безперервно та поетапно.

2. Реабілітаційні заходи повинні бути комплексними, різносторонніми, але цілеспрямованими.

3. Реабілітаційна програма повинна бути індивідуальною для кожного хворого залежно від нозологічної форми, фактора перебігу захворювання, віку хворого тощо.

4. Завершальним етапом реабілітаційної програми для дорослих повинні бути професійна орієнтація і працевлаштування. Для дітей – це повернення до звичайної для певного дитячого віку діяльності, включаючи навчальну.

Реабілітація дітей здійснюється на базі установ системи охорони здоров'я, народної освіти і соціального забезпечення. До їх числа відносяться спеціалізовані відділення або палати для дітей, у матерів яких були патологічні пологи, дитячі спеціалізовані ясла і школи-інтернати, дитячі будинки-інтернати для психоневрологічних хворих, неврологічні відділення лікарень, клініки інститутів травматології і ортопедії, місцеві і республіканські санаторії, дитячі поліклініки.

В умовах дитячих лікарень або неврологічних клінік діти отримують лікування в гострому періоді захворювання. Крім комплексу медикаментозного лікування, направлено на усунення причин, що викликали захворювання, в умовах лікарні повинен бути використаний арсенал заходів, направлених на використання оптимальних умов для якнайшвидшого відновлення функцій, що порушенні, і попередження можливих ускладнень, які надалі можуть бути основною причиною обмеження життєдіяльності і здоров'я. Проводиться ортопедичне укладання, призначаються лікувальна фізкультура, масаж, фізіотерапія. Хворий залучається до самостійного обслуговування.

Реабілітаційний процес, як правило, складається з трьох етапів.

Перший етап реабілітації – відновлювальне лікування в стаціонарі. Залежно від характеру патологічного процесу воно має різну тривалість (в середньому 1-3 мес).

Другий етап – реадaptaція, тобто пристосування хворого до умов існування на тому або іншому рівні відповідно до ступеня відновлення і компенсації функції. Цей етап лікування краще починати в місцевому санаторії, куди дитина повинна бути переведена після закінчення лікування в лікарні.

Третій етап – власне реабілітація, повернення до звичайної діяльності (учбової, трудової), до колишніх своїх обов'язків. У дітей цей етап припускає повне або часткове подолання порушення, його компенсацію і своєчасну корекційно-педагогічну

допомогу для запобігання вторинним і подальшим відхиленням у розвитку [3].

В українській мові є два поняття, в рівній мірі позначають ту професійну практику, яка найбільшою мірою пов'язана з розумовим процесом, – «розумовий» і «інтелектуальний». При першому погляді на співвідношення цих понять за змістом ми можемо сказати, що вони тотожні. У цьому випадку поняття розумової і інтелектуальної праці використовуються як синонімічні. Відповідно, до такої праці буде ставитися широкий пласт професійної діяльності, пов'язаної з прийомом і переробкою інформації, що вимагає напруженої роботи процесів уваги, пам'яті, мислення, емоційної сфери.

Розумова (або інтелектуальна) праця в широкому сенсі – це діяльність, при здійсненні якої для створення результату або продукту використовується інтелект, переважають витрати розумової енергії.

У той же час поняття розумової праці може розглядатися як більш широке, родове по відношенню до інтелектуальної діяльності. Тут доречно говорити про відмінності розумових і інтелектуальних практик в категоріях «виконавська» або «творча», а також щодо новизни отриманого результату. Розумова діяльність переважно є виконавською, але в ній в тій чи іншій мірі присутня і творча складова. В цьому випадку інтелектуальною професійною практикою буде доцільна, свідомо творча діяльність по створенню нового знання, інформації, винаходи, відкриття та іншого результату, спрямована на задоволення особистих, професійних і соціальних потреб, які використовуються в усіх сферах життя людини; сприяє відтворенню суспільства [4].

Трудову діяльність можна насамперед розділити на фізичну і розумову працю.

Фізична праця характеризується насамперед підвищеним м'язовим навантаженням на опорно-руховий апарат і його функціональні системи – серцево-судинну, нервово-м'язову, дихальну.

Розумова (інтелектуальна) праця пов'язана з прийомом і переробкою інформації і вимагає напруги уваги, пам'яті,

активізації процесів мислення, зв'язаних з підвищеним емоційним навантаженням. Для розумової праці характерне зниження рухової активності – гіпокінезія. При тривалій розумовій праці – погіршується увага, пам'ять і функції сприйняття навколишнього середовища.

Форми інтелектуальної (розумової) праці різноманітні:

- операторські;
- управлінські;
- творчі;
- праця викладачів, лікарів, учнів.

Праця учнів характеризується напругою основних психічних функцій пам'яті, уваги, наявністю стресових ситуацій, пов'язаних з контрольними роботами, іспитами, заліками.

Найбільш складна форма розумової діяльності – творча праця (праця науковців, конструкторів, письменників, композиторів, художників), що приводить до підвищення кров'яного тиску, зміні електрокардіограми, підвищенню температури тіла.

Фактори трудового процесу, що характеризують напруженість праці – це емоційне й інтелектуальне навантаження, навантаження на аналізатори людини (слуховий, зоровий), монотонність навантажень, режим роботи [1].

Існує п'ять умов, виконання яких сприяє підвищенню продуктивності розумової праці.

Першою є поступовість включення в працю, другою – рівномірність та ритмічність праці, третьою – звична послідовність та систематичність праці (від простого – до складного, від малого – до більшого), четвертою – правильне чергування праці та відпочинку і зміни одних форм іншими, п'ятою (найважливішою) – оптимальні умови для розумової праці.

До факторів, які забезпечують найбільш сприятливі умови для розумової діяльності, належать:

1. Режим дня.
2. Стиль праці.
3. Гігієна місця праці.
4. Правильний відпочинок.
5. Харчування.
6. Сон.

Отже, аналіз конкретних шляхів підвищення працездатності можна визначити такі чотири основні аспекти:

1. Відповідна регламентація розумової праці у процесі різних розумових навантажень.

2. Раціональна побудова режиму праці.

3. Застосування переважно методів неспецифічного впливу різних факторів, серед яких важливу роль можуть відігравати позитивні емоції, аферентні подразники (температурні, звукові, світлові тощо), а також (в окремих випадках) різноманітні хіміо-терапевтичні засоби (пантокрин, препарати лимоннику та ін.).

4. Використання фізичної культури, різних форм активного відпочинку [9].

Враховуючи сприятливий вплив рухової активності на функціональні можливості організму, слід відмітити, що для успішного впровадження фізичних вправ у режим дня необхідні правильна та чітка організація відповідних заходів, суворе дотримання основних фізіологічних принципів фізичного тренування, оскільки ефект активного відпочинку надзвичайно близький до впливу систематичних занять фізичними вправами. Це дозволяє розглядати активний відпочинок та фізичне тренування при їх істотних відмінностях як два різні шляхи, що сприяють досягненню одного результату - підвищенню працездатності та поліпшенню регуляції найважливіших функціональних систем організму.

Найважливішими принципами фізичної реабілітації є:

1. Послідовне та систематичне повторення вправ.

2. Поступове збільшення навантажень, перехід від простих вправ до більш складних, від уже знайомих сполучень до незнайомих.

3. Використання різноманітних фізичних вправ.

- 4 Відповідність навантажень, їх інтенсивності фізіологічним можливостям людини, рівню її фізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі.

5. Усвідомлення конкретних завдань і цілей фізичних вправ, їх значення для здоров'я та працездатності. Заняття при цьому повинні бути наочними, з використанням відповідних матеріалів.

У системі раціональної організації виробничого та навчального процесу службовців і студентів значне місце посідає забезпечення відповідних гігієнічних умов, що сприяють нормалізації зовнішнього середовища. Різноманітні фактори зовнішнього середовища, які неодмінно повинні враховуватися при організації занять різних форм виробничої гімнастики, доцільно диференціювати таким чином:

1. Загально-санітарні умови установи (планування, забудова території та ін.).

2. Внутрішнє планування виробничих та навчальних корпусів (склад, розміри, система вентиляції, освітлення, опалення, наявність систем, що забезпечують штучний мікроклімат тощо).

3. Фактори, що визначають умови зовнішнього середовища виробничих та навчальних приміщень (температура, відносна вологість, шум тощо).

4. Організація робочого місця (освітлення, робочі меблі, виробничі та навчальні прилади).

5. Фактори, що забезпечують організацію виробничого та навчального процесу (специфіка праці, напруженість розумової праці, тривалість та характер перерв).

6. Фактори, що обумовлюють повсякденний режим праці та відпочинку (щоденне фізичне навантаження, режим харчування, сон тощо).

Контроль за впровадженням та проведенням виробничої гімнастики має здійснюватися радою колективу фізкультури, безпосередньо громадським інструктором. Інструктор працює у тісному контакті з радою колективу фізкультури, медичними працівниками та спирається у своїй діяльності на активну підтримку громадських організацій та адміністрації закладу.

Роль медичного працівника (лікаря), який також входить до складу ради колективу фізкультури, вельми значна. По-перше, лікар бере активну участь в організації та проведенні лікарського контролю за фізичним вихованням студентів; по-друге, допомагає у вирішенні багатьох питань організації, методики та оцінки ефективності використання форм і методів, запровадження раціоналізації навчального процесу; по-третє, лікар здійснює

велику консультативну допомогу в роботі як ради колективу фізкультури в цілому, так і громадського інструктора при вирішенні конкретних завдань.

Для підвищення ефективності розумової працездатності фізичні вправи повинні бути спрямовані на:

- 1) нормалізацію функції серцево-судинної системи;
- 2) забезпечення високого рівня бадьорості, пов'язаного з функцією аферентних нервових структур;
- 3) посилення ефективної імпульсації великих м'язових груп;
- 4) попередження та усунення наслідків гіпокінезії.

Комплекси фізичних вправ складають у відповідності з положеннями теорії та методики активного відпочинку в умовах розумової праці. Вони включають фізичні вправи, які залучають до роботи переважно бездіяльні групи м'язів тулуба, рук, ніг, вправи на розслаблення для статично напружених м'язів тулуба, вправи на увагу та координацію [9].

З урахуванням специфічних особливостей виробничої та навчальної діяльності населення бажано у комплекс вправ виробничої гімнастики та фізкультурної паузи додавати вправи з обертанням та нахилом голови для поліпшення мозкового кровообігу. Навантаження у комплексі змінюється шляхом зменшення або збільшення тривалості перерв між виконанням вправ. Темп регулюється рахуванням. Приблизно з 1-ї до 6-ї вправи забезпечується наростання фізичного навантаження, а з 7-ї до 10-ї - поступове його зниження, 11 - 13-а вправи готують організм до наступної праці (застосування вправ на координацію та увагу - спеціальна розминка).

Враховуючи велике значення інтенсивності виконання фізичних вправ та різний їх вплив на центральну нервову систему, доцільно фізичні вправи для великих м'язових груп виконувати з такою швидкістю, за якої час однієї основної дії триває від $\frac{3}{4}$ до 1 с. Надто швидкий темп нераціональний, тому що він супроводжується порушенням координації рухів, а повільний - справляє недостатньо стимулюючий вплив. При виконанні фізичних вправ у зазначеному темпі припинена діяльність поновлюється без порушення робочого динамічного стереотипу.

Необхідно враховувати також характер вправ, який визначає рівень фізичного навантаження, кількість зусиль, необхідних для виконання заданого руху.

При напруженій розумовій праці фізичні вправи повинні тонізувати нервову систему, поліпшувати обмін речовин. З цією метою під час занять необхідно дещо підвищувати загальне навантаження на організм. Для вирішення зазначених завдань ми рекомендуємо застосовувати такі вправи [9].

Здоров'я у більшості випадків залежить від правильного чергування розумових (інтелектуальних) і фізичних навантажень.

Систематичні переробки, хронічна втома здатні привести до серйозних наслідків для здоров'я. Перевтома впливає і на результати діяльності: втома знижує інтерес до роботи, все важче дається розв'язання виробничих завдань, зростає невдоволення умовами роботи, з'являється зацикленість на недоробки і недоліки. Починають переважати негативні емоції: від підвищеної дратівливості до байдужості, апатії.

Під час аналізу спеціальної літератури було з'ясовано, що розумова (інтелектуальна) праця пов'язана з прийомом і переробкою інформації і вимагає напруги уваги, пам'яті, активізації процесів мислення, зв'язаних з підвищеним емоційним навантаженням. Для розумової праці характерне зниження рухової активності – гіпокінезія. При тривалій розумовій праці погіршується увага, пам'ять і функції сприйняття навколишнього середовища.

Було виділено форми напруженої інтелектуальної праці, фактори, які забезпечують найбільш сприятливі умови для розумової діяльності.

У ході написання роботи було з'ясовано, що враховуючи сприятливий вплив рухової активності на функціональні можливості організму, дієвими реабілітаційними програмами при напруженій інтелектуальній праці були визначені програми які включають фізичні вправи.

Це дозволяє розглядати активний відпочинок та фізичне тренування при їх істотних відмінностях як два різні шляхи, що сприяють досягненню одного результату - підвищенню працездатності та поліпшенню регуляції найважливіших функціональних систем організму.

Проведене дослідження не вичерпує усіх напрямів, які можна зазначити в роботі, а саме:

- використання програм нервово-м'язової релаксації;
- йоги, оскільки ці програми вимагають, в першу чергу, певного додаткового часу, для їх використання, а саме фізичні вправи є найбільш дієвим, на нашу думку, засобом зменшення напруження при інтелектуальній праці.

Комплекс вправ фізичної реабілітації при напруженні інтелектуальній праці

КОМПЛЕКС ВПРАВ № 1

- 1. Вихідне положення (в. п.) - основна стійка (о. с.). Піднести руки вгору за голову, праву ногу відвести назад - вдих, повернутися у в. п. - видих. Повторювати 4 - 6 разів, по чергово відводячи ноги. Темп повільний.
- 2. В. п. - стоячи, руки за головою. Праву ногу - праворуч на носок, два пружні нахили тулуба праворуч, повернутися у в. п. Те саме в лівий бік. Повторити 4 - 5 разів. Дихання повільне.
- 3. В. п. - стоячи, руки на поясі. Нахилитися уперед. руки вперед - видих, повернутися у в. п. - вдих. Повторити 4 - 6 разів. Стежити за ритмічністю дихання.
- 4. В. п. - ноги на ширині плечей, руки вздовж тулуба. Руки назад, прогнутися - вдих, звести руки перед собою - видих. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.
- 5. В. п. - ноги на ширині плечей, опущені руки у замку. Піднести руки ліворуч вгору, повернути тулуб уліво, праву ногу на носок, те саме у правий бік. Повторити 4 - 6 разів. Дихання повільне, темп повільний.
- 6. В. п. - о. с. Піднятися на носки, руки відвести назад - вдих, повернутися у в. п. - видих. Повторити 3 - 5 разів. Дихання повільне, темп повільний.
- 7. В. п. - стоячи, руками триматися за спинку стільця. Присісти - видих, повернутися у в. п. - вдих. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.

КОМПЛЕКС ВПРАВ № 2

- 1. В. п. - ноги на ширині плечей, кисті - біля плечей. Руки вгору, в сторони - вдих. Повернутися у в. п. - видих. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.
- 2. В. п. - ноги разом, ліва рука вгорі. Зміна положень рук. Дихання повільне. Повторити 8 - 12 разів. Темп середній.
- 3. В. п. - ноги разом, руки перед грудьми. Руки в сторони, назад, прогнутися у грудному та поперековому відділах хребта - вдих; повернутися у в. п. - видих. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.
- 4. В. п. - ноги на ширині плечей, руки перед грудьми. Поворот тулуба ліворуч, руки в сторони - вдих і повернутися у в. п. - видих. Те саме в другий бік. Темп середній.
- 5. В. п. - о. с. Руки перед грудьми, лікті назад - вдих, повернутися у в. п. - видих. Повторити 4 - 6 разів. Темп середній.
- 6. В. п. - ноги разом, руки вперед у сторони. Махом лівої ноги дістати до правої руки, те саме правою ногою. Дихання повільне. Виконати 4 - 6 разів кожною ногою. Темп середній.
- 7. В. п. - о. с. Ходьба на місці протягом 30 с. Дихання повільне. Темп швидкий.
- 8. В. п. - ноги разом, руки на поясі. Присідаючи, руки вперед - видих; повернутися у в. п. - вдих. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.
- 9. В. п. - ноги ширше плечей, руки на поясі. Перенести центр ваги тіла на праву ногу, потім - на ліву. Дихання повільне. Повторити 3 - 4 рази. Темп повільний.
- 10. В. п. - о. с. Руки на поясі, лікті назад, прогнутися у грудному та поперековому відділах хребта - вдих, повернутися у в. п. - видих. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.

КОМПЛЕКС ВПРАВ № 3

- 1. В. п. - ноги разом, руки на поясі. Повернути голову ліворуч угору, піднятися на носки - вдих, повернутися у в. п. - видих. Те саме в другий бік. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.

- 2. В. п. - о. с. Ходьба на місці по фізкультурному залу або спортивному майданчику протягом 45 с. Дихання ритмічне, глибоке.
- 3. В. п. - ноги разом, руки на поясі. Лікті назад, прогнутися - вдих, повернутися у в. п. - видих. Повторити 4 - 6 разів.
- 4. В. п. - те саме. Мах лівою ногою вбік, те саме правою. Дихання повільне. Повторити 3 - 5 разів. Стежити за ритмічністю дихання.
- 5. В. п. - ноги на ширині плечей, руки опущені. Нахил ліворуч, праву руку до пахової ямки - вдих; повернутися у в. п. - видих. Те саме у правий бік. Повторити 4 - 5 разів.
- 6. В. п. - ноги на ширині плечей, руки на поясі. Нахил праворуч, ліву руку вгору - вдих; повернутися у в. п. - видих. Те саме у лівий бік. Повторити 3 - 5 разів. Темп середній.
- 7. В. п. - ноги ширше плечей, руки вгору. Два пружні нахили вперед - видих, два пружні нахили назад - вдих. Повторити 4 - 6 разів.
- 8. В. п. - о. с. Повільно виводити руки у сторони - вгору, одночасно присідаючи - видих; повернутися у в. п. - вдих. Повторити 4 - 6 разів. Темп повільний.
- 9. В. п. - ноги на ширині плечей, кисті в замок на потилиці. Відвести лікті назад. Дихання повільне. Повторити 8 - 10 разів. Стежити за ритмічністю дихання.
- 10. В. п. - ноги на ширині плечей, кисті біля плечей, лікті опущені. Поворот тулуба ліворуч, прогнутися, підняти лікті до рівня плечей, відвести їх назад - вдих, повернутися у в. п. - видих. Те саме у правий бік. Повторити 4 - 6 разів.

КОМПЛЕКС ВПРАВ № 4

- 1. Ходьба на місці з високим підніманням стегна та махом рук протягом 15-20 с. Дихання носом, повільне.
- 2. В. п. - руки на поясі. Лікті назад, голову вгору - вдих, лікті вперед, голову опустити - видих. Повторити 3 - 4 рази.
- 3. В. п. - руки вперед. Згинання та розгинання пальців рук. Те саме, але міняючи положення рук (вгору, в сторони). Повторити 4 рази у кожному положенні. Дихання повільне.

- 4. В. п. - о. с. Руки вгору - вдих; нахилившись вперед, розслаблено опустити руки вниз - видих. «Струсити воду» з рук. Повторити 3 - 4 рази.
- 5. В. п. - руки в замок, ноги нарізно. Руки вгору - вдих; нахил уперед руки вниз - видих. Під час видиху промовити голосно «у-ух». Повторити 4 - 5 разів. Ноги в колінах не згинати.
- 6. В. п. - ноги нарізно, руки за спиною. Вправа «ковзаняр»: трохи нахилитися вперед, голову підняти, по чергово згинати ноги в колінах. Повторити 4 - 5 разів кожною ногою. Дихання повільне.
- 7. В. п. - о. с. Плечі вгору - вдих; розслаблено опустити - видих. Повторити 3 - 4 рази.
- 8. В. п. - ноги нарізно, руки в сторони, пальці в кулак. Повороти праворуч та ліворуч з вимовою звуку «ж-ж-ж». Повторити 4 - 5 разів у кожен бік. Ступні не відривати від підлоги.
- 9. В. п. - руки перед грудьми. Лікті назад, голову вгору, піднятися на носки - вдих, лікті вперед, голову вниз - видих. Повторити 3 - 4 рази.
- 10. В. п. - «стійка боксера». Вправа «бокс». Виконати 8 - 10 «ударів». Дихання повільне.
- 11. В. п. - о. с. Руки в сторони, вгору, піднятися на носки - вдих; руки на коліна, голову донизу, пружне присідання - видих. Повторити 5 - 6 разів.
- 12. Ходьба на місці протягом 10 - 15 с. Дихати носом.
- 13. В. п. - руки на поясі. Лікті назад - вдих; лікті вперед - видих, вимовити «ш-ш-ш». Повторити 3 - 4 рази. Вдих носом.
- 14. В. п. - о. с. Гра на увагу. Виконувати ті вправи, які називають, а не ті, що показують. Виконати 3 - 4 вправи.
- 15. В. п. - о. с. Руки в сторони, піднімаючись на носки - вдих, розслаблено опустити - видих. Повторити 3 - 4 рази.
- 16. За командою «Струнко» стати в положення правильної постави. Повторити 2 - 3 рази.

КОМПЛЕКС ВПРАВ № 5

- 1. В. п. - руки вздовж тулуба, ноги разом. Руки вгору, прогнутися - вдих; повернутися у в. п. - видих. Повторити 3 - 4 рази.
- 2. В. п. - руки вперед. Згинання та розгинання в променево-зап'ястних суглобах. Повторити 10 - 15 разів. Дихання повільне.
- 3 В. п. - стоячи на одній нозі, руки вздовж тулуба. Почергове згинання та розгинання ніг у гомілковостопних суглобах. Виконати 10 - 15 разів кожною ногою. Темп швидкий. Дихання повільне.
- 4. В. п. - ноги на ширині плечей, руки, зігнуті у ліктях, перед грудьми Поворот тулуба ліворуч, руки розвести в сторони - вдих; повернутися у в. п. - видих. Повторити 4 - 6 разів в кожен бік.
- 5. В. п. - кисті біля плечей. Підняти руки вгору - вдих, повернутися у в. п. - видих. Повторити 6 - 8 разів.
- 6. В. п. - ноги разом, руки вперед. Махом лівої ноги дістати пальці правої руки. Повторити 6 - 8 разів кожною ногою. Дихання повільне.
- 7. В. п. - ноги ширше плечей, руки на поясі. Перенести центр ваги тіла ліворуч, потім - праворуч. Повторити 4 - 6 разів. Дихання повільне.
- 8. В. п. - ноги разом, руки на поясі. Випад лівою ногою уперед, руки вгору - вдих, повернутися у в. п. - видих. Повторити вправу 4 - 6 разів кожною ногою.
- 9. В. п. - о. с. Руки в боки, назад - вдих; повернутися у в. п. - видих. Повторити 6-8 разів.
- 10. В. п. - те саме. Підняти плечі, лікті відвести назад - вдих; повернутися у в. п. - видих. Повторити 4 - 6 разів.
- 11. В. п. - о. с. Підняти ліву ногу вгору - видих, розслаблено опустити - вдих. Повторити 2 - 3 рази кожною ногою. Темп повільний.
- 12. В. п. - те саме. Повільний вдих носом, тривалий видих ротом. Повторити 3 - 4 рази у повільному темпі.

Список використаних джерел:

1. Види та умови трудової діяльності людини (Назва з екрану). URL: <https://studfile.net/preview/8071877/>
2. Гордєєв А. В., Морозов В. В. Прикладна реабілітаційна педагогіка. К., 2004. 198 с.
3. Загальні принципи складання і зміст медичних реабілітаційних програм (Назва з екрану). URL: https://studopedia.com.ua/1_288129_zagalni-printsipi-skladannya-i-zmist-medichnih-reabilitatsiynih-program.html
4. Інтелектуальна праця: зміст і організація (Назва з екрану). URL: https://stud.com.ua/58021/sotsiologiya/intelektualna_pratsya_zmist_organizatsiya
5. Коренберг В. Б. Рухове завдання, рухова навичка. Гімнастика: [збірник]. К., 1986. Вип. 1. С. 41–44.
6. Медична реабілітація. Книга І. К.: Біном, 2010. 416 с.
7. Мухін В. М. Фізична реабілітація. К.: Олімпійська література, 2005. 471 с.
8. Реабілітація в неврології. К.: Геотар-медіа, 2014. 416 с.
9. Фізичні вправи при напруженій розумовій праці (Назва з екрану). URL: <https://studfile.net/preview/3599076/page:19/>

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Анастасія ДЕРНОВА

студентка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
dernova2808@gmail.com

Анна ЧОБАНЯН

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
chobanian_anna@ukr.net

Кількість дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, неухильно зростає. У тому числі значну частину становлять старшого дошкільного віку, що не оволоділи в нормативні терміни звуковою стороною мовлення, маючи нормотиповий слух та інтелект. Це – група дітей із порушеннями мовлення. Тому актуальним є проведення психологічної роботи з батьками дітей означеної категорії. Формування партнерських стосунків між педагогічним складом та батьківською громадою, завжди було і залишається актуальним питанням для закладів

освіти. Один з аспектів цього питання – це пошук дієвих шляхів співробітництва, форм взаємодії, що необхідно як і для педагогів, так і для батьків.

Для всебічного розвитку дитини із порушенням мовлення, потрібна взаємодія цих двох громадських інститутів. В умовах сьогодення, що характеризується погіршенням економічних умов, переважно батьки занепокоєні вирішенням питань, пов'язаних із матеріальною сферою функціонування родини. Відповідно, посилюється тенденція відсторонення батьків від освітнього й виховного процесів розвитку дитини. Батьки, не володіючи достатніми психолого-педагогічними знаннями щодо особливостей мовленнєвого розвитку власних дітей, самотійно не спроможні впоратися з означеною ситуацією.

PSYCHOLOGICAL HELP TO PARENTS OF CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT

Anastasia DERNOVA

student of specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
dernova2808@gmail.com

Anna CHOBANIAN

candidate of psychological sciences
Senior Lecturer of the department of special and inclusive education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
chobanian_anna@ukr.net

The number of children with impaired speech development is steadily increasing. Among them, a significant part is of older preschool age, who have not mastered the sound side of speech in normative terms, having normotypical hearing and intelligence. This is a group of children with speech disorders. Therefore, psychological work with the parents of children of this category is relevant. The formation of partnership relations between the teaching staff and the parent community has always been and remains an urgent issue for educational institutions. One of the aspects of this issue is the

search for effective ways of cooperation, forms of interaction, which is necessary for both teachers and parents.

For the comprehensive development of a child with a speech disorder, the interaction of these two public institutions is necessary. In today's conditions, characterized by the deterioration of economic conditions, parents are mostly concerned about solving issues related to the material sphere of family functioning. Accordingly, the tendency to remove parents from the educational and educational processes of the child's development is increasing. Parents, not possessing sufficient psychological and pedagogical knowledge regarding the peculiarities of speech development of their own children, are unable to cope with the given situation on their own.

Батьки дітей з порушеннями мовлення стикаються з унікальними проблемами, які можуть бути непосильними та стресовими. Як наслідок, їм може знадобитися психологічна допомога, щоб впоратися з емоційним напруженням підтримки розвитку своєї дитини. Розлади мовлення можуть варіюватися від легких до серйозних і можуть впливати на здатність дитини ефективно спілкуватися з іншими. Це може призвести до розчарування, тривоги та соціальної ізоляції як для дитини, так і для її батьків.

Психологічне втручання має на меті допомогти батькам зрозуміти порушення мовлення їхньої дитини та його вплив на їхнє життя. Це може надати їм стратегії подолання та підтримку для подолання емоційного стресу, пов'язаного з вихованням дитини. Ця допомога може надходити в різних формах, включаючи консультування, терапію та групи підтримки.

Низка вітчизняних та зарубіжних дослідників у своїх роботах досліджували тему психологічної допомоги батькам дітей із порушенням мовлення, а саме О. Боряк, І. Брушневська, С. Конопляста, Ю. Підвальна, Ю. Пінчук, Ю. Рибцун, М. Шеремет, А. Чобанян та інші.

Щороку в Україні зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку. Психолого-педагогічна характеристика сімей дітей з особливими освітніми засвідчує обмеження соціальних контактів

з рідними / друзями / колегами через особливості розвитку дитини. Як правило така позиція зумовлена особистим ставленням самих батьків. Означена ситуація потребує термінової дієвого психолого-педагогічної, психологічної допомоги фахівців відповідного профілю.

Кількість дітей з порушенням мовленнєвого розвитку невинно зростає. Порушення мовлення призводять до розвитку особистості в цілому. У деяких випадках у дітей з вадами мовлення розвивається комплекс неповноцінності, особливо у дітей старшого дошкільного віку, оскільки вони вже багато розуміють. На цьому фоні діти дошкільного віку можуть відчувати пригніченість, збентеження, прагнути до усамітнення [6, с. 71]. Відповідальні батьки завжди намагаються впливати на розвиток мови дітей з раннього віку.

Діти з порушенням мовлення мало чим відрізняються за особистісними якостями від дітей з нормотиповим розвитком мовлення, за винятком ставлення до свого мовленнєвого порушення. Причиною хворобливого ставлення до свого мовлення може бути порівняння мовлення з мовленням інших дітей, глузування однолітків, а також докори з боку рідних і близьких людей. І як батьки налаштовують дитину по відношенню до цього дефекту, які дають установки є основним компонентом для правильного ставлення до свого мовлення [5].

Народження дитини з вадами розвитку – випробування для всіх членів сім'ї. Батьки, пов'язуючи свої надії, беруть на себе відповідальність виховати людину майбутнього покоління, сподіваючись на нездійснені мрії. Створюється психологічне протиріччя між бажаним і дійсним [5].

Деякі дослідники вважають, що в міру росту та розвитку дитини з порушеннями мовлення в родині виникають стресові ситуації, до яких у батьки відсутня резильєнтність [8; 11].

Внаслідок усього вищесказаного конструктивна та динамічна допомога необхідна таким сім'ям на всіх етапах життя дитини. Реакція батьків на порушення мовлення дитини визначається як їх досвідом і переживаннями при виникненні попередніх життєвих криз, так і особливостями особистості. Особи, які неодноразово переживали чи пережили певні кризи, краще

підготовлені до життєвих негараздів, їм набагато легше впоратися з новим викликом – порушенням мовлення дитини [15, с. 354].

Зазначимо, що поява дитини з особливими освітніми потребами змінює життя родини, відтак оптимістичні очікування, які супроводжують батьків новонародженої дитини змінюються руйнуванням майбутньої світобудови. За таких умов деякі родини починають продукувати й гостро відчувати проблеми всередині подружніх стосунків, одна з яких – уникання активної міжособистісної взаємодії. Основна проблема, яка має найбільше значення для виховання дитини, це розуміння батьками структури мовленнєвого порушення. В означеному контексті виникають різні типи реагування і, відповідно, поведінкові паттерни самих батьків. Цей момент призводить батьків до стресового, депресивного стану, відчуття безпорадності та розгубленості, але за правильної допомоги спеціалістів стан сприйняття діагнозу дитини з ООП може пройти безболісно [3; 18].

Таким чином, основною метою психологічної допомоги батькам, які виховують дітей з порушенням мовлення, є соціально-психологічна підтримка. Основними завданнями якого є:

- оптимізація батьківсько-дитячих стосунків;
- покращення психоемоційного стану батьків;
- гармонізація подружніх стосунків;
- створення та зміцнення стосунків між сім'ями, які мають дітей-інвалідів, з метою розширення кола.

Батькам, які не мають спеціальної підготовки та знань, дуже важко оцінити можливості дитини. Включення батьків у навчально-виховний процес необхідне для досягнення позитивної динаміки в роботі з дітьми, які мають порушення мовлення.

Співпраця з фахівцями необхідна не тільки для отримання конкретних умінь, умінь і знань, а й для особистісного зростання самих батьків, які стають партнерами спеціалістів. Батьки, керуючись почуттям любові до дитини, вміють індивідуалізувати, доповнювати, творчо впроваджувати запропоновані фахівцями методи і прийоми навчання [18, с. 210].

Спілкування з батьками стимулює розвиток комунікативної активності дитини, сприяє формуванню навичок зв'язного мовлення. Дитина починає по-різному формувати мовленнєвий вираз залежно від того, з ким він розмовляє.

Ефективність корекційно-розвивальної роботи безпосередньо залежить від психічного та емоційного стану дитини в сім'ї, від підтримки та любові батьків.

Батьки дітей з порушеннями мовлення перебувають переважно у вкрай несприятливому психологічному стані. Тому першочерговим напрямком психологічної допомоги є оптимізація психологічного стану батьків дітей. Лише після досягнення адекватного психологічного стану батьків дітей з порушеннями мовлення можна вживати інші заходи психологічної допомоги.

Другий напрям – усунення провідної причини неконструктивного ставлення батьків до дітей з порушеннями мовлення, що діє на свідомому рівні – усунення психолого-педагогічної безграмотності батьків.

І, нарешті, третій напрямок психологічної допомоги сім'ї, яка має дитину з порушенням мовлення, це безпосередня оптимізація батьківсько-дитячих стосунків, гармонізація психологічного клімату в сім'ї [19; 20].

Психологічна допомога сім'ї з дитиною з порушенням мовлення повинна надаватися одночасно в кількох напрямках, до яких відносяться:

1. Створення батьківських клубів, об'єднань батьків дітей з вадами мовлення. Тут вони можуть розширити коло спілкування, дізнатися про життя інших сімей із подібними проблемами, знайти підтримку та розуміння, а не жалість.

2. Інформаційна підтримка схожих сімей: публікація спеціалізованих журналів або окремих статей у медичних чи освітніх виданнях, які вже зарекомендували себе. Батькам потрібні практичні поради по догляду за хворими дітьми, роз'яснення та рекомендації спеціалістів щодо вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з процесом виховання дитини, знайомство з досвідом тих, хто зміг подолати труднощі та створити дружні стосунки в родині.

3. Допомога у пошуку джерел сімейної підтримки (матеріальної, соціальної, медичної, освітньої, духовної) [2, с. 59].

4. Визначення свого «бойового» стилю як перший крок до розуміння своїх прихованих резервів. Зрозуміти спосіб реакції,

виправлення або вибрати інший, більш підходящий, часто допомагає тільки фахівець. Переоцінити проблему можна з метою:

- зниження стресу;
- порівняння з життям інших сімей і знаходження в їхньому становищі певних переваг;
- духовний пошук вищого сенсу в ситуації;
- пошук підтримки серед друзів і знайомих, консультації спеціалістів – лікарів, психологів, педагогів, соціальних працівників тощо.

5. Психолого-педагогічний супровід. Його організація та впровадження повинні бути чітко диференційованими і максимально наближеними до реальності, в якій перебуває сім'я.

Для реалізації даних напрямків роботи, необхідно вирішити такі завдання:

1. Корекція неконструктивних форм поведінки батьків, таких як:
 - агресивність;
 - необ'єктивна оцінка поведінки дитини;
 - негативні бажання;
 - прагнення уникнути труднощів;
 - примітивізація поведінки, пов'язана зі зниженою самооцінкою;
 - формування продуктивних форм взаємовідносин у соціумі [1; 8; 10].
2. Формування розуміння проблем дитини, а саме: поступовий відхід від позиції, що заперечує наявність проблем, та позиції протиставлення себе соціуму та перехід у позицію взаємодії.
3. Корекція установок щодо очікування дитини, яке раптово зробило б дитину абсолютно здоровою, переорієнтування батьків з позиції бездіяльності та очікування дитини до позиції діяльності з дитиною.
4. Корекція взаємовідносин із дитиною.
5. Корекція внутрішнього психологічного стану батьків: стану переживання неспіху, пов'язаного із психофізичною недостатністю дитини, має поступово перейти в розуміння можливостей дитини, на радість її «маленьких» успіхів.

6. Переконструювання ієрархії життєвих цінностей дитини (цінно тільки те, що вона є, а не те, якою вона є; цінно також те, що вона любить батьків, а батьки люблять її).
7. Здійснення особистісного зростання батьків у процесі взаємодії зі своєю дитиною, у процесі її навчання та виховання.
8. Перехід батьків з позиції переживання на позицію творчого пошуку реалізації можливостей дитини.
9. Підвищення самооцінки батьків у зв'язку з можливістю побачити результати своєї праці в успіхах дитини.

Таким чином, комплексна система психологічної допомоги батькам дітей із порушенням мовлення, включає різні напрямки роботи фахівців з сім'ями.

В сім'ях, які виховують дітей з порушеннями у розвитку, часто виникають патологічні стереотипи виховання за такими типами:

1. Гіперопіка та симбіоз.
2. Виховання у вигляді виклику почуття провини.
3. Емоційне заперечення.
4. Виховання у вигляді навмисного позбавлення любові.
5. Гіпопротекція (бездоглядність, гіпоопіка) [6, с. 71].
6. Допомога фахівців має бути професійною:
 - необхідно зрозуміти стадію переживання «горя» батьків;
 - давати час на роботу, роздуми, сприйняття. Не квапити батьків;
 - почуття мають виходити назовні. Не лякати і не відштовхувати батьків і їх одкровеннях.
 - фахівці працюють над тим, що актуально зараз.

Кваліфікований психолог може працювати з батьками, щоб розробити індивідуальні плани лікування, які відповідають їхнім конкретним потребам. Вони можуть допомогти батькам зрозуміти стан їхньої дитини, запропонувати стратегії для підтримки мовленнєвого розвитку їхньої дитини та навчити їх механізмам подолання стресу в їхній ситуації. Крім того, вони можуть допомогти батькам орієнтуватися в складних системах охорони здоров'я та освіти, які часто беруть участь у лікуванні розладів мовлення.

Групи підтримки також можуть бути корисними для батьків дітей з порушеннями мовлення. Ці групи створюють

відчуття спільності та безпечний простір для обміну досвідом і проблемами. Вони можуть запропонувати емоційну підтримку та практичні поради щодо того, як справлятися зі щоденними стресами, пов'язаними з вихованням дитини з порушенням мовлення. Підсумовуючи, психологічна допомога може бути цінним ресурсом для батьків дітей з порушеннями мовлення. Це може допомогти їм зрозуміти стан їхньої дитини, запропонувати стратегії для підтримки мовленнєвого розвитку їхньої дитини та навчити їх механізмам подолання емоційного стресу в їхній ситуації. Через консультації, терапію чи групи підтримки батьки можуть отримати значну користь від підтримки кваліфікованих спеціалістів, які розуміють унікальні труднощі виховання дитини з розладом мовлення.

Одними з найпоширеніших форм роботи з батьками дітей з порушенням мовлення є логопедичні роботи, консультації.

Логопедична робота – форма роботи, яка покликана допомогти дітям з порушеннями мовлення вдосконалити комунікативні навички. Під час сеансів терапії кваліфікований фахівець працює з дитиною, щоб розробити стратегії та техніки, які можуть допомогти їй подолати труднощі з мовленням. Батьки часто беруть участь у цих заняттях, оскільки вони відіграють важливу роль у відпрацюванні та закріпленні цих стратегій вдома.

Ще однією формою роботи, яка може бути корисною для батьків дітей з порушеннями мовлення, є консультування. Консультації можуть допомогти батькам впоратися зі стресом і емоційними проблемами, пов'язаними з вихованням дитини з вадами мовлення. Консультант може надати керівництво та підтримку, а також допомогти батькам розробити стратегії подолання та ефективні методи спілкування.

Форми роботи фахівців з батьками дітей з порушенням мовлення, визначаються ступенем їхньої готовності до співпраці. Для батьків з низьким рівнем мотивації на початковому етапі співробітництва доцільним є індивідуальне консультування, яке проводиться у кілька етапів:

I. Індивідуальні бесіди, мета яких – створити довірчі, відверті стосунки з батьками. Під первинної бесіди заборонена будь-яка критика дій батьків, стосовно їхньої батьківської компетентності. При перших зустрічах будь-який натяк на

несхвалення дій батьків може спровокувати в них сильні захисні реакції, що закриватиме шлях для відвертого обговорення всіх сторін проблеми дитини.

1. За підсумками всебічного обстеження дитини – влаштовується бесіда з обговорення загального стану психічного розвитку, а також характеру, ступеня та причин виявлених труднощів дитини.
2. Роз'яснюються конкретні заходи допомоги дитині з урахуванням структури її порушення та пояснення необхідності участі батьків у загальній системі корекційної роботи.
3. Разом з фахівцями обговорюються проблеми батьків, їхнє ставлення до труднощів дитини.
4. Плануються наступні зустрічі з метою обговорення ходу динаміки в умовах всебічного корекційного впливу.

II. Розмови. Розмови проводяться як індивідуальні, так і групові. І в тому, і в іншому випадку, чітко визначається мета: надати батькам своєчасну допомогу, з того чи іншого питання виховання, сприяти досягненню єдиної точки зору з цих питань. Ведуча роль тут приділяється педагогу, психологу. Він повинен уміти не лише говорити, а й слухати батьків, висловлювати свою зацікавленість, доброзичливість.

III. Консультації. Основна мета консультації – дати батькам кваліфіковану пораду. Консультації проводяться індивідуально або підгрупою батьків. Форми проведення консультацій різні: обговорення, практичні заняття тощо.

IV. Батьківські збори. Завдання батьківських зборів: інформування та обговорення з батьками завдань та змісту корекційно-освітньої роботи з дитиною з порушеннями мовлення; вирішення організаційних питань. Можна також проводити роботу у формі батьківського клубу, де батьки могли б поділитися своїми переживаннями. Надзвичайно корисними будуть загальні обговорення конкретних ситуацій, що виникають у сім'ях.

V. Інформаційне забезпечення психологічної підтримки батьків, які виховують дітей з порушенням мовлення, включає також створення медіаплатформ, що містять інформацію щодо перспектив / особливостей розвитку дитини та рекомендації по

роботі з нею. Також доцільно розмішувати матеріали надані фахівцями галузі логопедії / інклюзивної освіти, надавати онлайн консультації, організовувати форуми взаємопідтримки [4, с. 25-26].

Ефективність психологічної підтримки значною мірою залежить лише від рівня професійної кваліфікації психолога, його професійного і життєвого досвіду, а й його особистісних особливостей. Психолог, який працює з дітьми з порушенням мовлення та їхніми батьками, повинен мати такі якості:

- володіти глибоким інтересом до людей та терпінням у процесі спілкування з ними;
- емоційною стабільністю та об'єктивністю;
- сензитивністю;
- повагою до прав інших людей;
- проникливістю;
- свідомістю професійного обов'язку та ін. [9, с. 217].

Здійснюючи психологічну допомогу сім'ї дитини з порушенням мовлення, необхідно бути готовим до нелегкої праці. Психологію дитини з порушенням мовлення визначають, перш за все, її батьки, тому така важлива психологічна робота саме з батьками. Головне завдання – змінити позицію батьків дітей стосовно власної дитини. Треба добре розуміти психологію цих людей, бути готовим до тривалої та кропіткої роботи. Тут не варто чекати на швидкі результати.

Однак у разі успіху, результат більш ніж компенсує всі витрачені зусилля. Згуртованість усіх членів сім'ї, поважне ставлення один до одного, наявність спільних цілей та єдиної системи цінностей, бажання максимально виявити та реалізувати власні можливості, допомогти у цьому своїм близьким – все це дозволяє прогнозувати найбільш оптимальний та ефективний шлях побудови активної життєвої дитини.

Таким чином, батьки дітей з порушенням мовлення відчують виражений психологічний стрес, перебувають у стані психологічної та соціальної дезадаптації. Стан батьків дітей з порушенням мовлення посилюється тим, що її особливість сприймається суспільством негативно, з глузуванням, і батьки відчують почуття вини та сорому. Все це позначається на їхньому відношенні до дітей, яке найчастіше стає неадекватним,

суперечливим. А оскільки батьківське ставлення є одним з і більш значущих чинників, які впливають на розвиток дитини та її психологічний стан, самі діти з порушенням мовлення в результаті опиняються у несприятливих для розвитку умовах. Тому батьківське ставлення до дітей з порушенням мовлення у переважній більшості випадків потребує психологічної корекції.

Підсумовуючи, батьки дітей з порушеннями мовлення мають доступ до різноманітних форм роботи, які можуть допомогти їм зорієнтуватися у складнощах виховання дитини з порушенням мовлення. Через логопедичну терапію, консультування чи групи підтримки ці ресурси можуть надати суттєву підтримку та допомогу батькам, які працюють, щоб допомогти своїм дітям розвиватися.

Список використаних джерел:

1. Алеко О. А. Поетапна зміна форм і методів взаємодії педагогів і батьків у формуванні первинного соціального досвіду старших дошкільників. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 52–56.
2. Андрейко Б. В. Психологічна допомога батькам дітей з порушенням розвитку. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(2). С. 58-64.
3. Білозерська І. О. Зasadничі принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3(2). С. 18-31.
4. Бугера Ю. Ю. Методи і форми соціально-реабілітаційної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 17. С. 25-35. 5
5. Боряк О. В., Чобанян А. В. Робота з батьками немовленневих дітей. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 2 (38). С. 81-84. DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-12>
6. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 70-75.
7. Зикова О. В. Робота вихователя дошкільного навчального закладу з батьками щодо розвитку особистості дитини. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 3. С. 29-34.
8. Кисличенко В. А. Робота логопеда з батьками у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 80-86.
9. Мітченко К. В. Зниження тривожності батьків дітей раннього віку за допомогою проведення психологічних консультацій. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2010. С. 216-220.
10. Підвальна Ю. Соціально-педагогічна робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. Вип. 56. С. 198-204.
11. Пінчук Ю. В. Вплив продуктивних видів діяльності на розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 184-187.

12. Пінчук Ю. В. Стан сформованості лексичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням розумового розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 205-212.
13. Потапенко О. М. 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. Вип. 21. С. 225-227.
14. Островська К. О. Духовні засади психологічної допомоги батькам аутичних дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 353-359.
15. Семеній Н. Високий рівень педагогічної культури батьків як умова успішного партнерства між учителями та батьками. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 5. С. 98-101.
16. Химко М. Б. Психотерапевтична робота з батьками дітей з особливими потребами та робота з проблемною поведінкою. *Психологічний часопис*. 2016. № 2. С. 31-42.
17. Царькова О. В. Психологічна допомога батькам дітей із особливими потребами. *Медична психологія*. 2013. Т. 8, № 4. С. 17-20.
18. Царькова О. В. Феномен психологічного відторгнення допомоги у батьків, які виховують дітей з особливими потребами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12. С. 208-213.
19. Шевченко Н. Ю. Зміст просвітницької роботи з батьками щодо формування усвідомленого ставлення до прав дитини. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2007. №2. С. 246-252.
20. Ширяєва Л. М. Психологічна допомога батькам дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 8. С. 306-320.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Ганна КОВАЛЬОВА

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

kovalevahanna0051-ol@ukr.net

У статті обґрунтовується актуальність безперервної освіти дорослих у зв'язку з тим, що зростає обсяг знань у різних галузях науки, техніки та культури; підкреслюється, що безперервна освіта та самоосвіта дорослих людей стає об'єктивною соціальною необхідністю; уточнюється зміст поняття «неперервна освіта». Неперервна освіта означає переосмислення всієї системи освіти, яка має стати інтегрованою мережею різних освітніх можливостей на всіх етапах життя.

Неперервна освіта розглядається як гнучкий процес, що задовольняє потреби молоді і водночас надає можливості для

дорослих у отриманні нових професій та у розвитку їх потенційних здібностей. Визначаються мета, типи, форми освіти дорослих, підкреслюються особливості такої освіти. Особлива увага приділяється виявленню проблемних питань у неперервній освіті, зміни підходів у змісті та організації цього процесу. Пропонуються шляхи та засоби вирішення виявлених проблем неперервної освіти дорослих. Неперервна освіта представляється як спосіб набуття людиною нових можливостей, як механізм збереження та відтворення деяких характеристик періоду юності на стадії дорослості, як один із способів успішного вирішення кризи періоду дорослості, як умова збереження психічного здоров'я та повноцінної творчої діяльності.

ADULT EDUCATION IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

Anna KOVALOVA

master of specialty 016 Special education
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
kovalevahanna0051-ol@ukr.net

The article substantiates the relevance of continuous education of adults due to the growing amount of knowledge in various fields of science, technology and culture; it is emphasized that continuous education and self-education of adults becomes an objective social necessity; the meaning of the concept of «continuing education» is clarified. Continuous education means rethinking the entire education system, which should become an integrated network of various educational opportunities at all stages of life. Continuing education is seen as a flexible process that meets the needs of young people and at the same time provides opportunities for adults to acquire new professions and develop their potential abilities. The purpose, types, and forms of adult education are determined, and the features of such education are emphasized. Particular attention is paid to the identification of problematic issues in continuing education, changes in approaches to the content and organization of this process. Ways and means of solving identified problems of continuous adult

education are proposed. Continuing education is presented as a way for a person to acquire new opportunities, as a mechanism for preserving and reproducing some characteristics of the period of youth at the stage of adulthood, as one of the ways to successfully solve the crisis of the period of adulthood, as a condition for maintaining mental health and full-fledged creative activity.

Освіта не може розглядатися як статичне явище. Концепція неперервної освіти визнає вчення необхідною діяльністю людини у всі періоди її життя та передбачає можливість та необхідність для людей будь-якого віку оновлювати, доповнювати та застосовувати раніше набуті компетентності, постійно розширювати свій кругозір, підвищувати культуру, розвивати здібності, здобувати професію та удосконалюватися в ній. За традиційної системи, освіта – це порівняно невеликий відрізок часу, на який покладається максимальне навантаження діяльності. При неперервній системі, освіта - це процес тривалий та забезпечує прагнення людини до самоосвіти і розвитку протягом всього життя. «Повна середня освіта», «повна вища освіта» – це лише етапи в загальному розвитку сучасної людини.

Проблема розвитку освіти дорослих у країнах Європейського Союзу, та в Україні зокрема стала предметом дослідження багатьох вчених, зокрема у Н. Авшенюк, О. Альперн, Т. Григор'євої, С. Коваленко, О. Комар, В. Лащихіної, Л. Лук'янової, Н. Павлик, О. Сергєєвої, Ю. Несін, І. Сагун, О. Огієнко, А. Роляк, Н. Постригач, О. Чеботарьової та інші. Основні ідеї концепції неперервної освіти можна знайти у роботах Дж. Дьюї, П. Фрейрі, З. Баумана. Наприклад, в працях «Демократія освіти», «Досвід та освіта», «Школа та суспільство» Дж. Дьюї вибудовує категоріальну систему понять та уявлень, в якій дається опис процесу освіти. У роботі «Демократія та освіта» він порушує питання про невідповідність існуючої системи освіти вимогам демократичного суспільства. Автор підкреслює, що суспільство, яке змінюється, з часом буде мати все новітніші стандарти освіти [3].

Мета статті полягає у спрямуванні уваги, та на обґрунтуванні засад розвитку освіти дорослих в умовах неперервної освіти.

Демократичне суспільство забезпечує рівний доступ до складових, до всіх благ і має гнучку адаптацію своїх інститутів за допомогою взаємодії різних форм спільного життя. Освіта в такому суспільстві створює у людей особистий інтерес до загальних відносин та управлінням суспільством. Демократичне суспільство, що має у своєму розпорядженні механізми широкого поширення змін, що виникають повсюдно, стежить за тим, щоб його члени були пристосовані до соціальних умов. Сучасний зміст поняття «неперервна освіта» немає однозначного визначення. Часто воно розуміється як постійний творчий розвиток та вдосконалення людини протягом усього життя. У цьому плані основним аспектом перебудови системи освіти є перехід від парадигми «освіти на все життя» до парадигми «освіти через все життя», перетворення його з кінцевого результату на засіб забезпечення діяльності, що розвивається. Умови ринкової економіки змушують людей постійно вчитися і самовдосконалюватися як при постійній роботі, так і у пошуках нової сфери діяльності. Неперервність освіти має на увазі наступність освітньої діяльності при переході від одного її виду до іншого, визначає включеність особистості до освітнього процесу на всіх стадіях розвитку [2]. «З позиції людини, це визначає освіту та самоосвіту з метою просування «вперед», у вдосконаленні певної сторони, або «у бік» його розширення, а також освоєння нових розділів та підвищення соціального рівня [1]. Таким чином, під безперервною освітою розуміється систематична цілеспрямована діяльність з отримання та вдосконалення компетентностей як у будь-яких загальних та спеціальних навчальних закладах, шляхом самоосвіти. Відповідно, система безперервної освіти, охоплюючи всю освітню діяльність, включає дошкільні установи, денні, вечірні та заочні школи, спеціальні середні та вищі навчальні заклади, магістратуру, аспірантуру, докторантуру, інститути, факультети безперервної освіти та курси підвищення кваліфікації, лекційні курси, окремі лекції та інші види та форми здобуття знань.

Доросла людина – це активний та самостійний суб'єкт діяльності. Якщо попередні періоди дитинства та юності виступають як періоди підготовки до самостійної трудової діяльності, то дорослість знаменує собою перехід до самостійного трудового

життя. Головне, що характеризує особистість дорослої людини та інтегрує всі її прояви та дії, це його загальна позиція щодо навколишнього світу, позиція людини, здатної до самостійного та відповідального прийняття рішень щодо свого життєвого шляху та розвитку (особистого, сімейного, громадського, професійного) [6].

Узагальнюючи різні думки, основні цілі безперервної освіти дорослих можна сформулювати наступні:

- збагачення пізнавальних здібностей та наукової картини світу;
- розвиток емоційно-психологічної сфери та творчого мислення;
- розширення сфери участі в житті та спектру освоєння соціальних цінностей;
- підвищення рівня трудової компетентності;
- підвищення компетентності у сфері ділових та міжособистісних відносин;
- збагачення знань та вмінь для успішного виконання соціальних ролей [5; 3].

Аналіз практики дозволяє виявити типи освіти дорослих:

- освіта для здобуття професійно-технічної, технічної та професійної компетентності. Така освіта може служити для підготовки дорослого до першої роботи або до нової роботи, воно може сприяти підтримці його знань про інновації в його посадових обов'язках чи професії.
- освіта для здоров'я, добробуту та способу життя сім'ї. Така освіта включає всі види освіти в галузі здоров'я, відносин у сім'ї, планування народження дитини, гігієни, охорони дитинства тощо.
- освіта для громадянської, політичної компетентності та компетентності спільноти. Така освіта включає всі види освіти, що стосуються устрою держави, розвитку спільноти, суспільних та міжнародних позицій держави, голосування на виборах та політичної участі тощо.
- освіта для «самореалізації». Таке освіта охоплює всі види гуманітарних освітніх програм за наступними напрямки: музика, мистецтво, танці, театр, література, прикладне мистецтво. Ці програми націлені не на вивчення заради знань, а швидше для досягнення цілей, включення до інших видів освіти дорослих.
- корекційна освіта: базова освіта та підвищення обізнаності.

Така освіта, очевидно, є передумовою для всіх інших видів навчання дорослих та, таким чином, як категорія стоїть дещо осторонь від інших типів навчання дорослих [2; 4].

Форми навчальних занять неперервної освіти дорослих також різні: групове виробниче навчання; гуртки за інтересами; лекційно-семінарські заняття; практичні заняття; лекції; науково-практичні конференції; вебінари; майстер-класи; тренінги; навчальні гуртки; навчальні семінари; навчальні тури; екскурсії; робота із першоджерелами; диспути та ін. Сукупність установ, типів та форм освіти повинна являти собою систему, яка долучатиме кожного до культурної спадщини людства, формувати та вдосконалювати особистість протягом усього свідомого життя. Визнання цього факту призводить до двох важливих висновків. По-перше, з усіх способів діяльності виділяються та стають важливішими такі способи, як уміння отримувати, переробляти, активно засвоювати та застосовувати нову інформацію. Вимоги сучасного суспільства до людини часто ґрунтуються не тільки на стійких фактичних знаннях, скільки на тому, як він засвоює нові знання, наскільки успішно пристосовується до швидкої зміни діяльності. По-друге, зникає необхідність у порівняно короткий, обмежений проміжок часу постачати людину всім запасом способів діяльності, які можуть йому знадобитися в подальшому житті.

Постійний розвиток культури з кожним днем збагачує людство новими досягненнями, відповідно, здобута раніш освіта – це лише база, яка потребує постійної зміни та доповнення знань. Неперервна освіта передбачає постійне збагачення змісту знань, поглиблення у сутність досліджуваних явищ, особливо на рівні останніх, новітніх досягнень науки. За такого підходу необхідний не тільки особливий набір даних (критичність мислення, вміння співвідносити одержувані знання з метою їх застосування до практики і таке інше), але й уміння співпрацювати з людьми у процесі пізнавальної діяльності [6]. Теоретичний аналіз досліджень дозволяє виявити специфіку позиції дорослої людини стосовно питань освіти й полягає в наступному:

- сформованість мотивації до продовження освіти;
- володіння запасом побутового, професійного, соціального досвіду, який стає важливим джерелом навчання;

- прагнення за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми та досягти конкретних цілей;
- прагнення реалізації отриманих знань, умінь, навичок і компетенцій у практичній діяльності;
- обумовленість навчальної діяльності дорослих тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними умовами;
- розуміння дорослими своїх особливостей як суб'єктів навчальної діяльності (психофізіологічні характеристики, пріоритетні способи пізнання, рівень волевого розвитку та інше);
- наявність адекватної самооцінки, наявних універсальних навчальних вмінь (особистісних, пізнавальних, регулятивних, комунікативних);
- можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії; здатність до самовизначення в освітньому просторі;
- самостійне та свідоме здійснення вибору подальших форм освіти [1].

Таким чином, для самої людини продовження освіти є своєрідною самоосвітою, тобто саморегульованою і самонаправленою дією. Це означає, що цінності культури мають стати цінностями особистості. Природно, що формування системи цінностей здійснюється не тільки в умовах спеціально створених форм навчання дорослих, а джерелом знань є всі засоби масової інформації. Тому питання розробки аксіологічних проблем культури та освіти в даний час стають усе актуальнішими. Справді, який ідеал сучасної освіченої людини? Якою є ціннісна структура його знань? Поки що можна лише сказати, що погляд на цінності культури та освіти суттєво змінювався історично: енциклопедична культура навряд чи може стати реальністю в наші дні, але вона нерідко і зараз виступає як ідеал самовиховання. Це проблеми, без вирішення яких навряд чи можливе глибоке дослідження проблеми неперервної освіти. Питання, які у зв'язку з цим вимагають подальшого вивчення, можна сформулювати так:

- дослідження цінностей знань для різних демографічних груп (акмеологія);

- облік цих цінностей у системі організованих форм навчання та у масовій пропаганді знань;
- розвиток андрагогіки, тобто теорії навчання дорослих;
- формування навичок самостійної роботи, створення умов, в яких людина свідомо прагнула б оволодіти новими знаннями, до безперервного підвищення своєї професійної компетентності та загальної культури;
- формування нових освітніх потреб людини: загально-освітніх; соціально-рольових (здобування або вдосконалення професійних знань та навичок, участь у громадському житті, удосконалення соціальних відносин); загально-культурних та загальнорозвиваючих (підтримка здоров'я, змістовне проведення дозвілля, розвиток особистості);
- забезпечення доступності освіти;
- формування інформаційної культури старших поколінь;
- створення системи якісної та доступної дистанційної освіти для дорослих;
- використання потенціалу таких областей знань та освітньої практики, як педагогіка, освітній менеджмент;
- створення науково-методичних структур, в науковому та практичному плані підтримуючи реалізацію ідеї неперервної освіти (центри, інститути неперервної освіти, служби моніторингу та ін.);
- підвищення зацікавленості у створенні умов для здійснення міжнародної ініціативи, яка б надала можливість для обміну практичним досвідом та розробки алгоритму для визнання, сертифікації та акредитації всіх форм навчання;
- розвиток системи корпоративного навчання, у тому числі у напрямку розвитку, удосконалення дистанційного навчання, мережевої взаємодії корпоративних університетів та освітніх організацій при реалізації короткострокових програм корпоративного навчання, синхронізації освітніх та кар'єрних траєкторій для забезпечення актуальності та затребуваності професійно значущих компетенцій та кваліфікацій працівників;
- удосконалення технологій навчання дорослих, спрямованих на формування їх суб'єктності у побудові власної освітньої діяльності;

- розширення практики надання населенню відкритих освітніх ресурсів;
- соціальне партнерство суб'єктів, які надають послуги у сфері освіти (академічна мобільність) [6].

Спеціальної уваги потребує професійна підготовка, перепідготовка дорослих із особливими потребами. У статті 24 Конвенції з прав інвалідів ООН, ратифікованою Законом України № 1767-VI (1767-17) від 16 грудня 2009 р., наголошено, що «Держави-учасники визнають право інвалідів на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації та на підставі рівності можливостей держави-учасники забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях та навчання на протязі життя. Держави-учасники надають інвалідам можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, щоб полегшити їх повну та рівну участь у процесі освіти як членів місцевого товариства».

Для суспільства професійне навчання інвалідів – це зниження напруженості на ринку праці, підвищення суспільної продуктивності, вирішення соціальних проблем. Останнім часом, в Україні активізувалася робота, спрямована на адаптацію інвалідів у суспільстві, забезпечення умов для здобуття ними освіти, професійної підготовки відповідно до їх потреб та можливостей, творчого використання зарубіжного досвіду. Так, міжнародна практика надає людям з особливими потребами широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, а також інклюзивні форми навчання. Враховуючи вказане важливий розвиток дистанційної освіти, яка доповнює очні та заочні форми навчання, удосконалюючи та розвиваючи їх, сприяє посиленню інтеграції різноманітних освітніх структур та розвитку безперервної освіти громадян[2].

Таким чином, масова неперервна освіта означає переосмислення всієї системи освіти, яка має стати інтегрованою мережею різних освітніх можливостей людей на всіх етапах життя. Розвиток неперервної освіти створює систему освіти більш гнучкою, що задовольнить потреби дітей, молоді та водночас надає можливості для дорослих в отриманні нової професії та у розвитку їх потенційних здібностей. Наостанок відзначаємо, що у неперервну освіту необхідно включати як

інституційні, так й неінституційні форми отримання знань, як освіту, й самоосвіту. З одного боку, реалізація неперервної освіти – це той інструмент, який дозволяє поєднувати доступність освіти з найбільш вигідним, оптимальним у даних умовах способом використання наявних інтелектуальних та матеріальних ресурсів у сучасне суспільство. З іншого боку, неперервне освоєння нових знань та умінь, нових способів орієнтування у світі призводить до накопичення нових можливостей, розвитку нових здібностей людини. При цьому у особистості виникає усвідомлення своїх можливостей, виникає вмотивованість людини, яка спрямована на випробування своїх нових знань. З цієї точки зору неперервна освіта – це не тільки спосіб набуття людиною нових можливостей, а й механізм збереження та відтворення деяких характеристик періоду молодості на стадії дорослості. Як наслідок, воно може виступати як один із способів успішного розв'язання досить поширеної кризи періоду дорослості, сприяючи повноцінного розвитку особистості людини, а також бути умовою збереження його психічного здоров'я та повноцінної творчої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Андрощук І. М., Калюжна Т. Г., Піддячий В. М., Шарошкіна Н. Г. Навчання дорослих в умовах неформальної освіти: практичний посібник. К.: ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2019. С.63–65.
2. Ковбасюк Т., Лютко О. Підвищення кваліфікації як складова безперервної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1–2. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npd_2013_1.2_28.pdf (дата звернення 13.03.2023).
3. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2015. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2015_2_32 (дата звернення 11.03.2023).
4. Мартіросян О. І. Перспектива розвитку освіти дорослих у контексті європейської інтеграції. *Педагогічний процес: теорія і практика*. К.: ЕКМО, 2007. Вип. 4. С. 85–90.
5. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 20–22.
6. Ничкало Н. Г., Прокопенко І. Ф. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія. Київ, Харків: Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2020. 236 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БОБЕР Анна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

БОГОМАЗ Крістіна - здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

БОРЯК Ілія – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (016.05 Тифлопедагогіка) (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ВОРОТИНЦЕВА Олена - здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ГУЗЬ Інна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ДАНІЛОВА Діана – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (016.02 Олігофренопедагогіка) (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ДЕГТЯРЬ Юлія - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (016.02 Олігофренопедагогіка) (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ДЕРНОВА Анастасія – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (016.02 Олігофренопедагогіка) (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ЗАЙЧИКОВА Анастасія – магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

КОВАЛЬОВА Ганна - здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (016.02 Олігофренопедагогіка) (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

КОСЕНКО Яна - магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ЛОЗА Вікторія – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

НАВОЛОКОВА Олександра – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна);

ШУМЕЙКО Ярослава – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (016.02 Олігофренопедагогіка) (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна).

ПРИМІТКИ

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

АФВ	– адаптивне фізичне виховання;
ДЦП	– дитячий церебральний параліч;
ЗПР	– затримка психічного розвитку;
ЗУН	– знання, уміння, навички;
КОРД	– корекційно-оздоровчі рухові дії;
МОН	– Міністерство освіти і науки;
НАН	– Національна академія наук;
ОІР	– особливості інтелектуального розвитку;
ПМПК	– психолого-медико-педагогічна консультація;
ПФП	– психофізичні порушення;
РВ	– розумова відсталість;
РВД	– розумово відсталі діти;
РВУ	– розумово відсталі учні;
СПО	– соціально-побутове орієнтування;
ЦНС	– центральна нервова система

Наукове видання

**ОСВІТА В УКРАЇНІ:
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВЕКТОР**

Колективна монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора О. Боряк

Відповідальна за випуск *О. Кудріна*
Комп'ютерна верстка *О. Боряк*

Підписано до друку 30.05.2023 р.
Формат 60×84/16. Папір офсет. Гарнітура Cambria.
Друк.ризогр. Ум. друк.арк. 11,45.
Ум. фарб.-відб. 11,45. Обл. вид.арк.9,35.
Тираж 100. Вид. №19.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка
40002. м.Суми, вул. Роменська, 87
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Контактна інформація

**Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Міжвідомча лабораторія корекційно-реабілітаційних
технологій
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка**

Адреса: 40002, м. Суми, вул. Роменська, 87
Центральний корпус, 1 поверх, 133 каб.

контактний телефон: (0542) 68-59-43,
e-mail: corped@gmail.com
контакт в Skype: [corped]