



МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ



ФАКУЛЬТЕТ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА: НАУКОВІ ПОШУКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ

за матеріалами II Всеукраїнського круглого столу
«Спеціальна освіта очима майбутніх фахівців»,
16 травня 2022 року

Випуск 4

Київ 2022

Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців : збірник студентських наукових публікацій / відп. редактор М.К. Шеремет. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Вип. 4. 90 с.

*Рекомендовано Вченою радою факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(протокол № 11 від 19 травня 2022 р.)*

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

- Андрущенко В.П.** доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, член-кореспондент НАН України, заслужений діяч науки і техніки України, академік АН ВШ України, ректор НПУ імені М.П. Драгоманова;
- Торбін Г.М.** доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи НПУ імені М.П. Драгоманова;
- Синьов В.М.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, почесний декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений юрист України, президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів України»;
- Шеремет М.К.** доктор педагогічних наук, професор, почесний член НАПН України, заслужений працівник освіти України, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова, віце-президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів України», *відповідальний редактор.*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Афузова Г.В.** кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова, *відповідальний секретар;*
- Федоренко С.В.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та логопсихології, заступник декана з навчально-методичної роботи ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;
- Фомічова Л.І.** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова, президент ВГО «Асоціація сурдопедагогів та піклувальників про осіб з порушеннями слуху «Інститут сурдопедагогічної політики»;
- Руденко Л.М.** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;
- Синьова Є.П.** доктор психологічних наук, професор, професор кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова, президент ВГО «Асоціація тифлопедагогів України»;
- Піонтківська Г.С.** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;
- Гребенюк Т.М.** кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова;

Голова наукового товариства студентів і аспірантів факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова.

Зміст

Белоновська-Сидор Анастасія РОЗВИТОК МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	4
Григоренко Злата ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ»	9
Гульчук Олена ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ	16
Джурик Владислава ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СЮЖЕТНИХ КАРТИН МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	21
Казидуб Катерина ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЧЕРЕЗ РОЗВИВАЮЧІ ІГРИ	24
Кудас Анна ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	30
Куткіна Тетяна СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА МЕТОДИКОЮ М. МОНТЕССОРІ	35
Майданюк Олена ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ	41
Миськова Ангеліна РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	46
Пашкова Софія ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ВІДМІНКА ІМЕННИКА МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПОРУШЕННЯМ ПИСЬМА	52
Платонов Владислав ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ У США КРИЗЬ ПРИЗМУ НАЦІОНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА	61
Поздєєва Альона РОЗВИВАЛЬНА ТА КОРЕКЦІЙНА СКЛАДОВА У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ	67
Соловійов Роман ВІЙНА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ НЕВРОТИЧНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКІВ	72
Ставчанська Христина ПРОБЛЕМИ СІМЕЙ ПРИ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ	79
Яремчук Ірина ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ	83

Белоновська-Сидор Анастасія,
студентка II курсу магістратури,
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: *Базима Н.В., канд. пед. наук, доцент*

РОЗВИТОК МІЖСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглядається проблема формування міжособистісної комунікації молодших школярів з розладами аутистичного спектра. Подані результати обстеження стану сформованості міжособистісної комунікації учнів перших класів з розладами аутистичного спектра порівняно з дітьми із нормативним психофізичним розвитком за допомогою експериментальної методики дослідження міжособистісної комунікації. Описані результати та доведена ефективність методики формування міжособистісної комунікації молодших школярів з РАС.

Ключові слова: аутизм, розлади аутистичного спектра, діти молодшого шкільного віку, мовлення, комунікація, дослідження, корекційна робота.

В Україні велика увага приділяється розвитку корекційної освіти, де значне місце посідає логопедія. Важливість вивчення проблеми комунікативного розвитку у дітей з різними особливостями у розвитку складно переоцінити, адже саме комунікативні навички забезпечують можливість дітей знайомитися з оточуючим світом, засвоювати знання, формувати уміння, оволодівати навичками, накопичувати досвід.

Багаточисельні дослідження практиків та публікації науковців, таких, як: Аль-Мраят О.Б., Базима Н.В., Івашура Н.С., Качмарик Х.В., Конопляста С.Ю., Ленів З.П., Літвінова О.В., Липка Н.В., Логвінова І.П., Островська К.О., Породько М.І., Рибченко Л.К., Романчук О.І., Сяйко Х.Я., Свідерська М.М., Сивик Г.Є., Синьов В.М., Скрипник Т.В., Стратович Ю.О., Тарасун В.В., Ткач Х.Я., Товкес Ю.В., Утьосова О.І., Хворова Г.М., Чуприков А.П., Шеремет М.К., Шульженко Д.І., Шульженко О.Є. та ін. свідчать про глибоке вивчення проблематики аутизму. Загальновідомо, що у дітей з розладами аутистичного спектра (далі – РАС) страждає комунікативно-мовленнєва сфера, що і стало об'єктом нашого вивчення, а предметом – розвиток міжособистісної комунікації у молодших школярів з РАС.

Прояви мовленнєвих порушень при розладах аутистичного спектра відрізняються за характером та динамікою, і у більшості випадків відображають специфіку аутизму. Попри варіативність порушень та їх проявів, у всіх дітей відзначається несформованість комунікативної поведінки [2, 6-11]. Незалежно від терміну появи мовлення і рівня його розвитку, дитина з РАС не завжди здатна використовувати мовлення як засіб спілкування у повному обсязі. Особливості

комунікативної сфери значною мірою позначаються і на розвитку міжособистісної комунікації таких дітей, що особливу роль відіграє у молодшому шкільному віці, коли саме спілкування збагачує і знання дітей, і особистісний досвід.

Безумовно, підвищення рівня комунікативного розвитку та міжособистісної комунікації у дітей з РАС має відбуватися за умов цілеспрямованої, спеціально організованої, систематичної та послідовної корекційно-розвивальної роботи в умовах закладу освіти та у колі сім'ї. Своєю метою ми обрали вивчення умов організації корекційного процесу.

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел [1-4; 6-11] та результати нашого експериментального дослідження (2021 рік) засвідчили, що розвиток комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектра знаходиться переважно на достатньому рівні, тоді як розвиток міжособистісної комунікації – на низькому рівні. Перехідний період від садочка до школи і у нормотипових дітей викликає стресові ситуації, отже, у молодших школярів з розладами аутистичного спектра, для яких будь-який подразник (світло, шум, аромат, нове оточення, зміна режиму і т.ін.) вже викликає сильне збудження та стресову ситуацію, прихід до школи може зумовити загострення комунікативних особливостей. Відповідно, це все має враховуватись в організації навчального простору та побудові корекційної роботи.

Так як комунікативний розвиток у дітей з РАС молодшого шкільного віку може мати надзвичайно різноманітні рівні розвитку (від майже повної відсутності комунікативних навичок до наближеної до нормотипової стратегії спілкування), ми ставили за мету дослідити стан розвитку міжособистісної комунікації в учнів перших класів та підібрати методику формування міжособистісної комунікації у дітей даної категорії задля вивчення динаміки зростання стану міжособистісної комунікації.

У період з лютого по жовтень 2021 року нами був організований психолого-педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) з метою обґрунтування та апробації психолого-педагогічних умов та корекційно-розвивальної методики формування міжособистісної комунікації в учнів молодших класів з РАС.

Для проведення дослідження міжособистісної комунікації ми опиралися на методику Базими Н.В. «Опитувальний лист дослідження комунікативних навичок» [10], адаптувавши матеріали відповідно до нашої мети. Для формування міжособистісної комунікації було використано матеріали Комунікативного тренінгу дітей з мовленнєвими порушеннями Мартиненко І.В. [4] та Методику формування мовленнєвої активності у дітей з аутизмом Базими Н.В [2, 3, 10].

Експериментальними базами дослідження виступили Київська гімназія № 154 (констатувальний етап експерименту, лютий-березень 2021 року) та спеціальна школа № 7 міста Києва (колишня назва – спеціальна школа-інтернат I-II ступенів № 7 міста Києва) (констатувальний (лютий-березень 2021 року) та формувальний етапи експерименту (вересень-жовтень 2021 року)). Констатувальним експериментом було охоплено 18 учнів перших класів: 9 дітей

з розладами аутистичного спектра та 9 дітей з нормотиповим розвитком. У формувальному експерименті взяло участь 9 дітей молодшого шкільного віку з РАС: до контрольної групи увійшло 4 дітей, до експериментальної – 5 дітей.

Під час роботи ми використовували різноманітні методи дослідження; до теоретичних методів відносимо: аналіз, систематизацію та узагальнення даних загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури та навчальних програм, корекційних методик та методичних посібників; до емпіричних методів відносимо: цілеспрямоване спостереження за навчально-виховним процесом та ігровою діяльністю дітей, анкетування батьків, логопедів, психологів, вчителів та вихователів. Крім того, був зроблений кількісний та якісний аналіз результатів.

У основу дослідження лягли: загально педагогічні принципи: принципи науковості та доступності, що полягають у доборі обґрунтованих завдань, що будуть доступними для дітей даного віку з певними порушеннями, принципи наступності, послідовності, системності та систематичності у навчанні, що виявляється у необхідності підбору ігор, вправ та завдань з урахуванням мовленнєвих можливостей дітей та зони найближчого розвитку; принцип зв'язку із життям, що вимагає виконання вправ, що спираються на попередній досвід дитини й орієнтовані на набуття знань, умінь і навичок і будуть реалізовуватись у повсякденному житті; принцип наочності, що передбачає використання достатньої кількості наочного матеріалу; спеціальні організаційні принципи: принцип формування мотивації до оволодіння мовленням як найбільш зручним способом спілкування (створення проблемної ситуації, яку можна вирішити кількома способами); принцип формування мовлення як лінгвістичної здібності (розвиток мовних знань, вмінь та навичок); принцип стимулювання спонтанного мовлення як показника його загального розвитку (формується потреба у спонтанному мовленні); принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку (опанування слів на основі чуттєвого досвіду, створення спеціальних ситуацій із використання різних видів діяльності: малювання, конструювання, аплікація та ін.); принцип комплексного підходу до розвитку мовлення (вирішення кількох мовленнєвих завдань у рамках одного заняття чи одного завдання, наприклад, робота над словником тісно пов'язана з розвитком фонематичної, граматичної сторін мовлення); принцип комплексного впливу на всі збережені аналізатори з метою корекції порушеної функції; принцип формування мовлення з урахуванням сучасних уявлень про процеси сприймання та породження мовленнєвого висловлювання; психофізичні принципи: принцип класифікації дефекту, принцип запобігання труднощів у навчанні, принцип опори на збережені аналізаторні системи та ін. [1-4, 8, 10-11].

Критеріями міжособистісної комунікації виступили: мотиваційний (бажання проявити індивідуальність, заявити про себе; бажання спілкуватися і взаємодіяти (вербально та/або невербально); позитивне ставлення до запропонованого завдання та бажання його виконати; самостійність у мовленнєвих висловлюваннях; ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях); когнітивний (здатність до логічно-послідовного зв'язного висловлювання з дотриманням лексичних та граматичних норм; використання найбільш точних та влучних слів

та фраз; використання інтонаційних засобів виразності та паузації); змістовий (імпресивна сторона мовлення: ступінь повноти прийняття завдання; здатність виконувати ситуативні та неситуативні інструкції; експресивна сторона мовлення: використання у мовленні відповідних мовних одиниць; достатній лексичний запас (відповідно до вікових та програмових вимог) іменників, дієслів, прикметників та вживання їх у мовленні; здатність до словозміни та словотворення; здатність до монологічного та діалогічного мовлення; можливість повно, послідовно, логічно висловлювати свої думки); комунікативний (здатність до комунікації; ініціативність у процесі спілкування; уміння підтримувати розмову на задану тему; можливість висловитися відповідно до ситуації) [3, 10].

Відповідно до якості виконання завдань і оцінки за розробленими критеріями було виділено чотири рівні сформованості компонентів мовленнєвої активності учнів перших класів з розладами аутистичного спектра: високий, достатній, середній та низький. Ми взяли за основу рівні розроблені Шеремет М.К. та Базимою Н.В. [3, 10].

Головною метою констатувального етапу дослідження стало визначення рівня міжособистісної комунікації учнів перших класів, що здійснювалося у три етапи: 1-й етап – організаційно-підготовчий, який передбачав вивчення документації педагогів, логопедів, психолога закладу освіти та анамнестичних даних з медичних карток дітей (за згодою батьків), а також спостереження за поведінкою дітей; 2-й етап – експериментальний, мета якого – дослідження міжособистісної комунікації учнів перших класів з РАС; 3-й етап – узагальнення отриманих емпіричних даних, підведення підсумків на основі кількісного та якісного аналізу отриманих результатів.

Підсумовуючи одержані результати у дітей з нормотиповим розвитком, виявлено, що сформованість комунікативної поведінки знаходиться на високому рівні (100%), тоді як у дітей з РАС на достатньому рівні – 44,4 %, середньому рівні – 22,2 % та низькому рівні – 33,3 %; а безпосередньо стан міжособистісної комунікації у дітей з нормотиповим розвитком розподілився таким чином: високий рівень – 33,3 % та достатній рівень – 66,7 %, тоді як у дітей з РАС високого рівня виявлено не було, достатній рівень склав 33,3 %, середній – 22,2 %, низький – 44,4 %.

Було виявлено наступні особливості міжособистісних відносин у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра: дітям важко тримати погляд на співрозмовнику або «проводити поглядом» предмет; якщо дитині щось не подобається або забагато уваги – закриває очі («я не бачу вас – ви не бачите мене»); діти занадто бурхливо можуть реагувати на мовлення чи звуки іншої (певної) дитини; вітання та привітання викликають посмішку, позитивні емоції; діти знають імена своїх однокласників, але звертатися до них по імені не вміють; діти час від часу взаємодіють один з одним (можуть наздоганяти один одного, посміхатися, допомагають роздягатися (верхній одяг) чи одягатися, перевзуватися); можуть брати участь у колективній грі, але займають пасивну позицію або грають за своїми правилами; якостей лідера зазвичай не проявляють;

можуть поводити себе адекватно та спокійно у групі дітей; можуть спокійно спостерігати за діями інших дітей; можуть зацікавити чимось інших дітей, але за умови допомоги з боку дорослого; можуть брати участь у справах та діях інших дітей, але ініціативи не проявляють; конфлікти з однолітками дитина успішно розв'язує під контролем чи з допомогою дорослого.

Проведення формувального експерименту складалося з декількох етапів: повторна перевірка рівня сформованості комунікативних навичок та міжособистісної комунікації; апробація методики формування міжособистісної комунікації у дітей з аутистичними порушеннями молодшого шкільного віку; виявлення динаміки зростання стану міжособистісної комунікації у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра експериментальної групи.

Зупинимося детальніше на результатах: комунікативна поведінка у дітей ЕГ виявилася сформованою на достатньому рівні у 60 % (3 учні) та у 40 % (2 учні) – на середньому рівні, високого та низького рівнів виявлено не було; діти КГ показали такий результат: 25 % – достатній (1 учень), 25 % – середній (1 учень), 50 % – низький (2 учні) рівень. Дослідження стану міжособистісної комунікації продемонструвало: серед дітей ЕГ 20 % (1 учень) – високий, 40 % (2 учні) – достатній, 40 % (2 учні) – середній рівень; серед дітей КГ 25 % – достатній (1 учень), 25 % – середній (1 учень), 50 % – низький (2 учні) рівень.

Висновки. Таким чином, результати формувального експерименту довели, що, діти молодшого шкільного віку з РАС, що ввійшли до ЕГ досягли вищих показників сформованості міжособистісної комунікації, що дає підставу стверджувати доцільність та результативність застосування у процесі корекційно-розвивальної роботи даної методики.

Література:

1. Аль-Мраят О.Б. Особливості формування графо-моторних навичок у молодших школярів з аутизмом: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 20 с.
2. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків: «Кенгуру», 2018. 144 с.
3. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: автореф. дис. канд. психол. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с.
4. Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі/ за ред. Мартиненко І.В., Шеремет М.К.. Київ: ДІА, 2019. 148 с.
5. Мартиненко І.В. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. Харків: «Кенгуру», 2018. 120 с.
6. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ:Фенікс, 2010. 320 с.
8. Тарасун В.В. Аутологія : монографія .Київ : Леся, 2014. 579 с.
9. Ткач Х.Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 136 с.

10. Шеремет М.К., Базима Н.В.. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навч.-метод.посіб. Київ: ДІА. 2017. 192 с.

11. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ: Слово, 2009. 381 с.

УДК 159.9.07

Григоренко Злата,
студентка 1 курсу магістратури групи 1мпсн
спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)
Науковий керівник: Найдьонова Г.О., канд. психол. наук, доцент

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ»

У статті зроблено історичний екскурс із становлення та розвитку поняття «резилієнтність», починаючи з 19-го століття та закінчуючи сьогоденням. Розглянуто проблему різних підходів та поглядів на тлумачення психологічного терміну “резилієнтність”, що вивчається фахівцями різних галузей психологічної науки як аспект, який має вплив на якість життя особистості.

Ключові слова: *резилієнтність, резилієнс, стійкість, життєстійкість.*

Сучасні виклики спонукають до пошуків нових, науково обґрунтованих методів і засобів для психологічної допомоги та підтримки у розвитку особистості.

Актуальні життєві умови ставлять нові виклики в суспільстві, враховуючи зростаючу проблему психічного здоров'я молодого покоління у зв'язку із соціальною ізоляцією та стресом, пов'язаним з умовами пандемії COVID-19 та воєнного вторгнення Росії в Україну 24-го лютого 2022 року.

Важливим завданням психологічної практики залишається допомога людям у різних стресових ситуаціях з метою подолання наслідків зіткнення з несприятливими обставинами та запобігання формуванню деструктивної поведінки. А також для створення умов, сприятливих для розвитку ефективної саморегуляції та підвищення якості життя.

Вивчення даної теми важливе з точки зору організації психологічної допомоги та створення концептуально нових підходів та технологій, орієнтованих на розвиток резилієнтності. Актуальність проблеми, недостатня розробленість у вітчизняній психології, а також висока соціальна значущість вивчення та опису даного феномену визначили вибір теми, мети та завдання.

Ведення бойових дій на території України, окупація, складна соціально-економічна ситуація в цілому в країні призводить до погіршення рівня життя громадян та благополуччя сімей, що особливо негативно впливає на дітей.

Збільшення кількості досліджень резилієнсу останніми роками супроводжується переоцінкою його концепту, тому дослідники відмічають появу проблеми єдиного розуміння резилієнсу. Існує низка англійських досліджень із фундаментальним аналізом накопичених визначень та концептуальних проблем резилієнсу, проте аналізу накопиченого за останні роки масиву україномовної наукової літератури, яка стосується резилієнсу, ще не було зроблено.

Мета: здійснити теоретичний аналіз історичного становлення терміну «резилієнтність» у психології та визначити основні підходи до його розуміння.

Історія розвитку конструкта «резилієнс» у світі починається з 1800-х років. У психологічній літературі до 1950 років резилієнс розглядають у контексті неусвідомлених захисних механізмів, з 1960-х – усвідомлених стратегій коупінгу, з 1980-х – захисних факторів та факторів ризику. Що ж до фізіологічних досліджень, то у 1920-х роках резилієнс вивчали в контексті гомеостазу та квантової фізики, у 1950-х – емоційного стресу та захворювань, у 1970-х – пластичності мозку, а з 1980-х – психонейроімунології. Лише з 1990-х років фізіологічні та психологічні аспекти резилієнсу почали поєднувати [1].

Окремо можна говорити й про вивчення резилієнсу у контексті психічного здоров'я, починаючи з 1950-х років. Уперше це поняття було застосовано в дослідженні дітей з проблемами психічного здоров'я (1970-ті роки) для опису дітей, які добре почувалися (мали благополуччя), незважаючи на несприятливі умови і ризику.

Термін «резилієнтність» походить від англійського слова «resilience» і перекладається як «стійкість, пластичність, пружність» [2, с. 161]. Він був запозичений з фізики, де означає здатність твердих тіл відновлювати свою форму після механічного тиску та використовується з початку 70-х років минулого століття. Розповсюдження досліджень у різних галузях психології було спрямовано на спробу визначити, чи є резилієнтність особливістю особистості, чи динамічним станом. Різні підходи призвели до розбіжностей у визначенні даного терміну.

У психології вивчення резилієнтності зосереджено на виявленні характеристик особистості, особливо молодих людей, які були успішні і процвітали, живучи при цьому в важких умовах, таких як низький соціально-економічний статус і психічні захворювання батьків (Н. Гармезі, 1991; М. Раттер, 1990; Е. Вернер і Сміт, 1992).

У 1960-1970 рр. феномен резилієнтності став найбільш популярною темою для обговорення в наукових колах, а також досліджувався в рамках позитивної психології [3].

У 1973 р. Н. Гармезі вперше опублікував результати вивчення резилієнтності. Він використовував дані епідеміології, визначав захисні фактори, які зараз допомагають визначити резилієнтність [4].

У 1982 р. Е. Вернер одна з перших використала термін «резилієнтність» для опису дітей з бідних сімей, а також дітей, які виростили в сім'ях батьків із залежністю від алкоголю і батьків із психічними порушеннями. Резилієнтність

перетворилася на велику теоретичну та науково-дослідну тему після публікації робіт А. Мастена у 1980-х рр., які були присвячені вивченню дітей, матері яких страждають на шизофренію [4].

У 1980-1990 роки дослідження з вивчення резилієнс були присвячені дітям, які, попри різні стреси та негаразди, здатні були добре функціонувати в дорослому віці [5]. У 2000-х роках у фокусі досліджень резилієнс з'являються інші групи населення, включаючи людей похилого віку та представників різних етнічних груп, які перебували в несприятливих умовах (мали різні захворювання, перебували в зонах військових конфліктів тощо).

З початку 1990-х років акцент дослідження резилієнтності змістився від ідентифікації захисних факторів до розуміння процесів, за допомогою яких індивіди здатні подолати труднощі (С. Лузар, Д. Кукчетті та Б. Беккер, 2000) [4, 8].

Нині цей термін широко використовують у психології, медицині, соціальних науках і розглядають у зв'язку з питаннями (1) впливу на людину несприятливих (екстремальних, загрозливих, стресових) умов і (2) здатності до нормального функціонування людини та/або соціальної системи (сім'ї, громади, організації) під час та після такого впливу [6, 7, 8].

Таким чином, резилієнтність досліджувалася як динамічний процес успішної адаптації до негараздів, що виявляється через призму психопатології розвитку. У дослідженні та практиці велися значні дискусії щодо визначення та операціоналізації резилієнтності [8]. Дослідники, які вузько зосередилися на ризиках розвитку, часто розглядають стійкість у відповідь на неприємності як виняток, а не як правило (Luthar, 2006).

Розповсюдження досліджень у різних галузях психології було спрямовано на спробу визначити, чи є резилієнтність особливістю особистості, чи динамічним станом. Різні підходи призвели до розбіжностей у визначенні даного терміну. *Екологічно-системний підхід* описує резилієнтність як стабільну рису особистості (Bonanno et al., 2015; Connor & Davidson, 2003; Wagnild & Young, 1993). *Транзакційно/соціально-екологічний підхід* розглядає це явище як стан, адаптивну систему сім'ї або суспільства (Hays-Grudo & Morris, 2020; Henry et al., 2015; Sameroff, 2010; Smith, 2020; Stokols et al., 2013; Ungar, 2012). В англо-російському словнику Ю.Д. Апресяна одним з тлумачень резилієнтності є «наявний запас життєвих сил»[9].

Пирожков С.І., Божок Є.В., Хамітов Н.П. зазначають, що резилієнтність – це медичний термін, який означає сукупність притаманних суб'єкту рис, які роблять його здатним конструктивним шляхом долати стреси та важкі періоди. На їх думку ознаки, що зумовлюють таку здатність, не завжди є природними, в багатьох випадках їх необхідно набувати [10].

J. Shonkoff, P. Levitt, S. Bunge зазначають, що резилієнтність відображає здатність людини перетворювати потенційно токсичний стрес у більш сприятливий і зменшувати шкідливі фізіологічні та психологічні впливи таких стресових факторів, що виникають у дитинстві [11].

Дж. Річардсон виділяв три етапи цього процесу: на першому етапі дослідники виявляють якості осіб, які позитивно реагують на складні умови життя; на другому – розглядають резилієнтність як у контексті боротьби зі стресором та труднощами; на третьому – вивчають мотивацію окремих осіб і груп, яка веде до самореалізації [12].

Зазначимо, що найпоширенішим і найуживанішим наразі є визначення резильєнтності, схвалене Американською психологічною асоціацією (АРА), в якому резильєнтність розуміється як «процес позитивної адаптації в умовах негараздів, травм, трагедій або значного стресу» [13].

Традиційно до найважливіших феноменів, які розглядаються в контексті подолання складних життєвих ситуацій відносять «особистісний адаптаційний потенціал», «адаптаційний потенціал», «життєстійкість», «стресостійкість», «hardiness», «особистісний потенціал», «саногенний потенціал» та «резилієнтність».

У публікаціях М. Rutter, Е. Werner та ін. термін «резилієнтність» розглядається у трьох векторах:

1) у векторі когнітивного біхевіоризму – вивчення процесів емоційної регуляції поведінкових реакцій дітей у стресових ситуаціях;

2) конструктивний вектор – спрямований на опанування активної життєвої позиції;

3) екологічний підхід – спрямований на подолання важких обставин життя саме соціальними факторами [14].

На основі теоретичних та експериментальних досліджень G. Richardson, К. Bolton, А. Masten було створено теоретичну модель резильєнтності. Модель складається з чотирьох окремих фаз:

- конфронтація з факторами ризику (травмівними подіями);
- активація захисних факторів та факторів вразливості;
- взаємодія між захисними факторами та факторами вразливості;
- можливі результати: резильєнтність, дезадаптація [15].

Подальші дослідження призвели до появи нового, *крос-культурного підходу*, який відображає зв'язок життєздатності та способів реагування у ситуаціях ризику з расовою приналежністю, віком, статтю, місцем проживання. Цей підхід є дуже перспективним у рамках спільних міжнародних проектів вчених різних країн.

В межах психолінгвістики визначають такі види резилієнтності [12]:

1) позитивна адаптація – коли людина успішно, без труднощів пристосовується до нових умов соціуму та не відчуває психологічних труднощів;

2) умовна адаптація — демонструє групу так званого ризику, тобто репрезентує схильність особистості до виникнення певних труднощів і бар'єрів, зокрема психологічних, під час пристосування до життєвих обставин. Проте людина, незважаючи на деструктивні фактори, все одно поступово адаптується;

3) негативна адаптація характеризується неможливістю пристосування особистості до нових умов життєдіяльності через певні психолого-фізіологічні проблеми.

Останні роки вивчення терміну резилентності характеризуються дослідженням не лише самого процесу, а й опису факторів резилентності, чинників позитивного результату адаптації та подальшої соціалізації [12].

Сучасні науковці підходять до вивчення та визначення цього феномену комплексно. Так, послідовник *конструктивістського підходу* до вивчення резилентності D. Hellerstein, концептуалізуючи цей феномен, виокремлює дві його основні складові – фізичну резилентність як показник стресостійкості й толерантності, та психологічну резилентність, що містить у собі розвиток та підтримку соціальних контактів, використання соціальної підтримки, віднайдення смислів у важких подіях або ситуаціях, підвищення освітнього рівня та опанування різних психотехнологій, що допомагають розвитку та подоланню негативних наслідків після стресу [16].

За Д. Леонтьєвим, до ресурсів резилентності належать: задоволеність життям, усвідомленість життя, суб'єктивна вітальність, диспозиціональний оптимізм та життєстійкість.

Т.В. Федотова зазначає, що резилентність передбачає обов'язкове оволодіння соціальними навичками і вміннями, в тому числі вміннями вирішувати проблеми. В перелік таких навичок входять: комунікабельність, вміння стримувати гнів і контролювати прояви емоцій, вміння планувати свою діяльність і взаємодіяти з оточуючими [17].

Отже, сучасні підходи до розгляду резилентності розглядають її як:

1. *Резилентність як індивідуальна характеристика (ego-resiliency)*, риса особистості, що захищає від негараздів життя та запобігає розвитку психічних розладів унаслідок психотравматизації, виявляється як гнучкість, спритність, винахідливість та міцність характеру, а також здатність адаптуватися до функціонування в різних зовнішніх умовах [18].

2. *Резилентність як динамічний процес* (вживається термін «резилієнс»), у якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів. У цьому розумінні резилієнс концептуалізується як безперервний, активний процес появи чи розвитку нових сил і ресурсів адаптації та відновлення, який має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків [19, 20].

Досі дискутується питання про те, чи є резилієнс рисою чи процесом, але існує спільне розуміння, що цей концепт описує здатність окремих осіб, сімей і груп успішно функціонувати, адаптуватися і справлятися, незважаючи на психологічні, соціальні, культурні та/або фізичні негаразди. Резилієнс (як риса і процес) виявляється в людей упродовж континууму їхнього розвитку [21].

Проте численні дослідження довели, що люди швидше відновлюються від впливу надзвичайних ситуацій тоді, коли почуваються в безпеці, мають тісні (родинні) зв'язки, перебувають у спокої; мають доступ до соціальної, фізичної та емоційної підтримки, а також знаходять способи допомогти собі. А

основними факторами ризику, що зумовлюють розвиток психічних захворювань, є ті несприятливі умови навколишнього середовища, в які потрапляють люди, та брак підтримки в цьому середовищі [22].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), резилієнс – «це здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, особиста ресурсність» [23, с. 8].

На сьогодні відносно терміну «резилієнтність» створена широка емпірична база та декілька теоретичних конструктів для практичного використання. Але щодо тлумачення цього поняття в науці немає остаточного і визнаного усіма рішення.

Таким чином, нами було зроблено історичний екскурс із становлення та розвитку поняття «резилієнтність», починаючи з 19-го століття та закінчуючи сьогоденням. Встановлено, що резилієнс можна розглядати як підхід, який можна використовувати в громадах та який допоможе уникнути глибокої травматизації людей, які потрапили в загрозові або екстремальні умови.

Визначено, що термін «резилієнтність» широко використовують у психології, медицині, соціальних науках і розглядають у зв'язку з питаннями впливу на людину несприятливих (екстремальних, загрозових, стресових) умов і здатності до нормального функціонування людини та / або соціальної системи (сім'ї, громади, організації) під час та після такого впливу. Резилієнс є здатністю людини або соціальної групи (спільноти) амортизувати вплив надзвичайних ситуацій, тобто «пом'якшувати» дію їхніх соціальних та психологічних наслідків через актуалізацію ресурсів окремих людей, груп, організацій та громад, здатних запобігти загостренню психологічних проблем і розладів серед учасників і свідків важких подій.

Резилієнтність є динамічним процесом, у якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів. Таке трактування зосереджує увагу на концептуалізації резилієнтності в якості безперервного, активного процесу появи чи розвитку нових сил і ресурсів адаптації та відновлення, який має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків.

На сьогоднішній день дослідження резилієнтності людини та засобів її розвитку є одним із пріоритетних напрямків психологічної науки.

Література:

1. Tol W. et al. Promoting Mental Health and Psychosocial Well-Being in Children Affected by Political Violence: Part II - Expanding the Evidence Base. *Handbook of Resilience in Children of War*. New York : Springer, 2013. P. 29-38.
2. Хамінич О.М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2016. С. 160-165.
3. Fletcher D., Sarkar M. A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*. 2012, № 13 (5). P. 669–678. DOI:10.1016/j.psychsport.2012.04.007
4. Fletcher D., Sarkar M. Review of Psychological Resilience. *European Psychologist*. 2013, vol. 18 (1). P. 12-23.

5. Miller K. E., Rasmussen A. War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*. 2010. Vol. 70, Issue 1. P. 7-16.
6. Bonanno G. A. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, Issue 1. P. 20-28.
7. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18. P. 71-82.
8. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71. P. 543-562.
9. Односталко О.С., Кіреєва З.О., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії Шкали резильєнтності (cd-risc-10). *Габітус*. 2020. № 13. С. 110-117.
10. Пирожков С.І., Божок Є.В., Хамітов Н.П. Національна стійкість (резильєнтність) країни: стратегія і тактика випередження гібридних загроз. *Вісник Національної академії наук України*. 2021. №8. С. 74-82. <https://doi.org/10.15407/visn2021.08.074>
11. National Scientific Council on the Developing Child. *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper No. 13*. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu. 2015.
12. Громова В. Поняття «резилентність» у психолінгвістиці. 2021. *InterConf*. №77. Вилучено із <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/14905>
13. Bolton K. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. University of Texas at Arlington, 2013. 118 p.
14. Нагнибеда О.М. Разграничение понятий жизнестойкости, резилентности и стрессоустойчивости в условиях информационного общества. *Наукова молодь – 2018: зб. матеріалів VI Всеукр. науково-практичної конф. молодих учених*. 2018. С. 100-106.
15. Лазос Г.П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 2-3 (17) № 2-3 (17). <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.9>
16. Hellerstein, D. How I can become resilient. Heal Your Brain [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.psychologyto-day.com/blog/heal-your-brain>.
17. Федотова Т. В. Резильєнтність як одна із метакомпетенцій розвитку майбутнього фахівця початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. №8 (322). 2018. С. 159-164.
18. Block J. H., Block J. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Minnesota Symposium on Child Psychology* / W. A. Collins, ed. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1980. Vol. 13. P. 39-101.
19. Masten A. S., Best K., Garmezy N. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. 1990. Vol. 2. P. 425-444.
20. Norris F. H., Stevens S. P., Pfefferbaum B. et al. Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *Am J Community Psychol*. Springer Science + Business Media. 2008. Vol. 41, Issue 1-2. P. 131-134.

21. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій. Посібник з проведення тренінгу. Адаптовано за виданням: Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 216 с.

22. Silk J. S., Vanderbilt-Adriance E. D., Shaw S. et al. Resilience among children and adolescents at risk for depression: Mediation and moderation across social and neurobiological contexts. *Developmental Psychopathology*. 2007. Vol. 19. P. 841-865.

23. Facilitator Guide MHPSS in Complex Emergencies Training Course. Setting Up Community-Based Supports : Training materials. 2016. 17 p.

УДК 316.6:364-054.73

Гульчук Олена,

студентка I курсу магістратури групи 1млп
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)

Науковий керівник: Чередніченко Н.В., канд. пед. наук, доцент

ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

У статті висвітлено актуальність надання психолого-педагогічної та соціальної допомоги дітям внутрішньо переміщених осіб в період воєнного стану, визначено поведінкові особливості та основні напрями роботи з дітьми зазначеної категорії. Проаналізовано зміст, методи і засоби емоційно-психологічної підтримки та окреслено труднощі, що виникають при її здійсненні.

Ключові слова: діти внутрішньо переміщених осіб, психологічна допомога, емоційні та поведінкові порушення, емоційно-психологічна підтримка.

Повномасштабна війна в Україні спричинила появу нової категорії населення – внутрішньо переміщених осіб. Понад 2 мільйона людей були змушені залишити свої домівки для збереження власного життя та життя своїх дітей. Під час переселення через зміну середовища та оточення найбільш вразливими є діти. Дорослі легше пристосовуються до умов переселення, використовуючи вже набуті механізми захисту та необхідні способи поведінки, які ще недостатньо розвинені у дітей і підлітків [3].

Це питання сьогодні є актуальним і важливим. Діти досить глибоко сприймають події, навіть якщо не проживають на території військових дій, спостерігаються зміни їхнього психосоціального та емоційного стану. Проблемою соціально-педагогічної та психологічної підтримки дітей у конфліктний та постконфліктний період, організації та надання допомоги, соціально-правового захисту займалися вчені А.В. Аносова, О.В. Безпалько, Н.П. Бочкор, М.А. Грузій,

С.Р. Демидась, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська, З.М. Коротюк, Л.А. Мельник, С. Олексенко, Г.В. Остапчук та інші [1].

М.А. Грузій та Л.А. Мельник зазначають, що при наданні допомоги для дітей внутрішньо переміщених осіб слід враховувати, що після травматичних подій, які відбулися у зв'язку зі збройним конфліктом, багато хто з них перебуває у постійному стресовому стані та може переживати нові психологічні травми пов'язані із переселенням. Це може виражатися у сильній тривозі та хвилюванні, в інших – у спалахах гніву, часто без видимої причини [1].

Як засвідчують дослідження Державної наукової установи «Інституту модернізації змісту освіти», травматичні події можуть викликати у дітей різні поведінкові особливості, почуття, які важливо відслідковувати та адекватно допомагати дитині пережити, проявити та пропрацювати їх. Це можуть бути почуття незахищеності, страх майбутнього, гнів, агресія, сором, відчуженість від оточення, сум. У дітей можуть виникнути проблеми з навчанням, когнітивні та психосоматичні порушення [2, 4].

Існують певні *особливості поведінкових та емоційних проявів*, які необхідно враховувати при проведенні роботи з такими дітьми. Особливостями дітей внутрішньо переміщених осіб дошкільного віку (4-6 років) є:

- емоційні сплески;
- підвищене почуття страху;
- прояви інфантильності;
- порушення концентрації уваги;
- замкнутість, відмова від ігор;
- порушення мовленнєвої комунікації;
- сильна прив'язаність до матері/батька;
- відсутність активності чи гіперактивність;
- тактильність [2].

Особливості дітей внутрішньо переміщених осіб шкільного віку (7-12 років) проявляються у:

- різкій зміні поведінки;
- загальмованості або підвищеній збудливості;
- плаксивості, роздратованості;
- копіюванні поведінки дорослих та їх манери спілкування;
- невмінні працювати в колективі;
- порушенні мовленнєвої комунікації;
- порушенні концентрації, обсягу та розподілу уваги;
- зануреності у свій світ;
- демонстративній поведінці [2].

Поведінкові особливості дітей внутрішньо переміщених осіб підліткового віку:

- бурхливі реакції;
- замкнутість в собі чи жалість до себе;
- групування із ровесниками, щоб не бути на самоті;

- реакція заперечення, агресивність;
- бажання виділитися;
- провокуюча поведінка (тролінг);
- бажання бути героєм (тягнуться в місця небезпеки, щоб реалізувати себе) [2].

Крім того, значна частина дітей переміщується з окупованих територій або районів збройного конфлікту у супроводі знайомих або родичів. Якщо дитину евакуювали окремо від батьків окрім травми від збройного конфлікту та переселення, вона потерпає від розриву з близькими людьми (батьками або опікунами). При втраті об'єкта прив'язаності у дитини виникає порушення прив'язаності. Їх виділяють 4 види:

- Негативна (невротична) прив'язаність – дитина постійно шукає уваги, навіть і негативної, провокуючи дорослого на покарання та дратування.
- Амбівалентна прив'язаність – дитина постійно демонструє подвійне ставлення до дорослого: то іде на контакт, то грубіянить та уникає. Компроміси у стосунках відсутні, а сама дитина не може пояснити свою поведінку.
- Уникаюча прив'язаність – дитина замкнена, не допускає довірливих стосунків із дорослими й дітьми.
- Дезорганізована прив'язаність – дитина порушує усі правила і кордони людських стосунків, хоче, щоб її боялися. Такий тип прив'язаності характерний для дітей, котрі зазнавали жорстокого поводження [1].

Робота з організації емоційно-психологічної підтримки дітей внутрішньо переміщених осіб проводилася у місті Острог Рівненської області у приміщенні, призначеному як укриття під час повітряних тривог. Крім того, у місті Стебник Львівської області разом із волонтерською ініціативою «За Україну» та громадською організацією «Новий Стебник» були проведені святкові заходи, активності та майстер-класи для дітей. Емоційно-психологічна підтримка здійснювалася в Обласному центрі комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю святого Пантелеймона, Стебницькій гімназії №11 імені Тараса Зозулі та № 6 імені Героїв АТО. Працювали в основному із категорією дітей з нормою, мали місце лише окремі випадки функціональної дислалії, порушення звуковимови свистячих, шиплячих або сонорних звуків, рідше – порушеннями психофізичного розвитку (синдром Дауна, порушення опорно-рухового апарату).

Проаналізувавши літературні джерела та зібравши практичний досвід проведення індивідуальної та групової навчально-виховної та корекційно-розвивальної діяльності, ми виділили *основні напрями роботи* з дітьми внутрішньо переміщених осіб: емоційна підтримка, проведення анімаційних програм і тематичних свят, рухливі та командні ігри, ігри на розвиток психічних функцій (увага, пам'ять, мислення, уява), загальної та дрібної моторики, координації рухів, танцювальні ігри, розвиток уміння працювати в колективі, майстер-класи, заняття з творчості.

Часто у роботі з дітьми, особливо тими, хто пережив психотравмуючу ситуацію, легше вийти на контакт, коли дорослий не просто звичайна людина, а бере на себе роль улюбленого персонажа казки чи мультфільму. Спочатку необхідно надати емоційну підтримку, яка включає у себе перш за все створення позитивного середовища та довірливих відносин з дитиною, тактильний компонент (обійми, привітання за руку), усмішка, зоровий контакт тощо.

Анімаційна ігрова програма передбачає прихід на свято улюбленого персонажа, знайомство, створення атмосфери довіри з дитиною, мету та завдання (мотивація до дій). Створення команди сприяє розвитку вміння працювати в колективі, спільно організовувати діяльність, іти на компроміси, знаходити вихід із складних ситуацій. Проведення власне анімаційної програми може включати в себе квест, рухливі і командні ігри з реквізитом та без нього, танці, майстер-класи тощо. Ще більший інтерес до гри та колективної діяльності викликає конкретна тематика свята. Це дає можливість розвивати словниковий запас дитини з певної лексичної теми, мислення та уяву при постановці запитань.

Гра – це особлива форма засвоєння реальної соціальної дійсності шляхом її відтворення, емоційно насичена діяльність, яка має велику роль у розвитку особистості, збагаченні її внутрішнього світу та формуванні морально-вольових якостей (П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Д. Ельконін) [5]. Ми використовували різні види ігор, завдяки яким вдалося здійснити ефективний психолого-педагогічний та розвивальний вплив на дітей.

Рухливі ігри – це активна діяльність дітей, для якої характерні творчі рухливі дії, мотивовані її сюжетом. Вони позитивно впливають на розумовий розвиток дітей, сприяють проявам рішучості і стійкості для досягнення цілі, розвивають вольові якості та фізичні здібності. Рухливі ігри можуть бути командними. Такий вид гри розвиває рухові навички, орієнтування у просторі, сприяє розвитку спостережливості та вміння працювати у колективі для досягнення спільної мети [5].

Тематичний квест – одна із форм активності, основою якої є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими гравцями. Під час такої діяльності команда вирішує логічні завдання, здійснює пошук на місцевості, будує оптимальні маршрути переміщення, шукає оригінальні рішення і підказки.

Основне завдання танцювально-музичних ігор – у найбільш доступній та цікавій для дитини формі працювати над формуванням музичних здібностей дитини, розвивати почуття ритму, музичний слух, фантазію та здатність до самовираження.

Варто зазначити, що не зважаючи на нормальний психофізичний розвиток, більшість дітей мають проблеми із загальною моторикою, координацією рухів та відчуттям рівноваги. Ігри на розвиток загальної моторики та координації допомагають зміцнити всі великі групи м'язів та суглобів, забезпечити розвиток зорової і слухової уваги, формувати міжпівкульну взаємодію [3].

Нами були проведені також майстер-класи та заняття з творчості на різноманітну тематику. На таких заходах дитина отримує нові знання, розвиває свій творчий потенціал, вчиться комунікувати з іншими дітьми і налагоджувати соціальні контакти, розвиває дрібну моторику та психічні функції. Творчість допомагає розкрити їхній внутрішній світ, особливості сприймання та уявлення, інтереси та здібності, розвиває спостережливість та естетичний смак.

У роботі із дітьми внутрішньо переміщених осіб дошкільного та шкільного віку виникали певні труднощі, зокрема:

- когнітивні порушення (знижена концентрація та розподіл уваги, запам'ятовування);
- емоційні та поведінкові порушення (реакції протесту, часті зміни настрою);
- проблеми, пов'язані зі спілкуванням (порушення комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення);
- труднощі у роботі з колективом (діти важко домовляються між собою або не домовляються взагалі, невміння йти на компроміс);
- труднощі під час ігор із правилами (діти не дослуховують інструкцію до кінця, ігнорування правил);
- швидка виснаженість, підвищена втомлюваність.

Отже, у такий складний час діти внутрішньо переміщених осіб потребують максимально якісної емоційної та психологічної підтримки. Адже позитивний настрій, яскраві емоції та враження впливають на адаптацію дитини у новому середовищі, її мотивацію до активної діяльності, підвищують відчуття готовності перед можливими труднощами. Це у свою чергу має велике значення для здійснення ефективної навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи.

Література:

1. Бочкор Н.П., Калачник О.А., Ковальчук Л.Г. Актуальні напрями та зміст соціально-педагогічної роботи в умовах конфліктних та постконфліктних ситуацій / Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 15-23 с.

2. Державна наукова установа Інституту модернізації змісту освіти: Матеріали для використання в роботі під час воєнних дій. URL: <https://imzo.gov.ua/psychologichnyj-suprovid-ta-sotsialno-pedahohichna-robota/materialy-dlia-vykorystannia-v-roboti-pid-chas-voiennykh-diy/>

3. Мельник Л.А. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / за ред. Л.С. Волинець. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.

4. Третиннікова Л. Діти, сім'ї яких опинилися в складних життєвих обставинах: Організація роботи в навчальних закладах. *Соціальний педагог*, 2014. №7. С. 41-57.

5. Шутько В.В. Методика застосування рухливих ігор в початковій школі: методичні рекомендації. Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КП, 2014. 6-11 с.

Джурик Владислава,
студентка 1 курсу магістратури
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Науковий керівник: Чопік О.В. , канд. пед. наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СЮЖЕТНИХ КАРТИН МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто особливості сприймання сюжетних картин молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями.

***Ключові слова:** сприймання, сюжетні картини, учні з інтелектуальними порушеннями.*

Розвиток сприймання є важливим для загального психічного розвитку дітей. Оскільки сприймання забезпечує відображення навколишнього середовища, його об'єктів та предметів, їх розміри і форми. Сприймання лежить в основі всіх психічних процесів, адже без правильного відображення не буде точного осмислення, розуміння, переносу на нові знання. Сприймання навчального матеріалу є першим етапом навчальної діяльності. Проте дослідження науковців свідчать про своєрідність розвитку та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – ІІІ) через порушення сприймання.

У загальній психології вивченню особливостей сприймання присвячено праці Л.М. Буравкова, М.Й. Варій, С.Н. Грипич, Л.В. Долинської, О.П. Коханова, С.Д. Максименко, Н.В. Марчук, В.О. Мартиненко, Н.В. Медведєва, З.В. Огороднійчук, Р.В. Павелків, О.В. Пасєка, О.П. Сергєєнкова, О.В. Скрипченко, О.А. Столярчук та інших.

У спеціальній педагогіці і психології сприймання дітей з ІІІ висвітлено у дослідженнях С.Д. Забрамної, А.Я. Малярчук, М.П. Матвєєвої, А.Г. Обухівської, В.М. Синьова, Н.М. Стадненко, О.П. Хохліної та інших. Проте, проблема сприймання сюжетних картин молодшими школярами з ІІІ висвітлена недостатньо.

Метою статті є визначення особливостей сприймання сюжетних картин учнями молодших класів з ІІІ.

Відомо, що одним з видів наочності, який широко використовується в спеціальних школах, є картини, зокрема, сюжетні. Оскільки різноманітна робота з картинами значною мірою розвиває інтелектуальну діяльність учнів з ІІІ. Сприймання сюжетних картин сприяє розвитку їх орієнтації в реальних ситуаціях. У процесі придумування розповідей за сюжетними картинами розвивається мовлення дітей, збагачуються їхні уявлення. Класифікація предметних

малюнків за змістом, підведення їх під одну категорію розвиває їхні здібності до узагальнення.

У процесі навчально-виховної роботи треба враховувати обмеженість обсягу і повільність сприймання дітей з ІІІ. Так, використовуючи на заняттях у перших, других класах картину, важливо пам'ятати, що учні цих класів здатні розкрити смислові зв'язки і причинові відношення в сюжеті лише в тому разі, якщо зображено невелику кількість об'єктів. Кількість другорядних об'єктів, що складають фон, повинна бути мінімальною. Тоді дітям з ІІІ легше виділити центральні об'єкти і розкрити зв'язки між ними, бо кількість подразників, що впливають на дітей обмежена [4, с. 32].

В.Г. Петрова наголошує на тому, що сприймання окремих предметів і оточуючого середовища у цих дітей має певні особливості, зокрема: характеризується поверховістю та неспецифічністю, дітям через уповільненість зорового сприймання потрібно значно більше часу для впізнавання предметів. При цьому добре відомі предмети розрізняються ними досить задовільно. А от незнайомі предмети і явища не викликають у них орієнтовної реакції. Наслідком недиференційованості сприймання є відсутність аналізу і порівняння. У процесі сприймання не проявляється активність, необхідна для отримання специфічної для певного предмету інформації. Через це дитина не може виділити деталі, помітити відмінне між ними [1].

Дослідження К.Л. Вересотської показало, що швидкість сприймання дітей з ІІІ певною мірою визначається складністю об'єкта, що сприймається. Щодо простих об'єктів вона зростає швидше, сприймання ж складних об'єктів відбувається повільно. Більш складні форми аналітико-синтетичної діяльності у дітей з ІІІ найбільш порушені, а сприймання складних об'єктів пов'язано з активною участю мислення. Ось чому, чим складніший об'єкт, тим повільніше відбувається його сприймання дитиною з ІІІ [4, с. 35].

Своєрідність сприймання дітей з ІІІ часто пояснюється недостатністю їх мислительного розвитку. Невміння виділити істотне в об'єкті сприймання часто призводить до недосконалості останнього. Так, сприймаючи оповідання, учні розуміють лише його окремі фрагменти, описаної ж події в цілому не схоплюють. Сприймаючи сюжетну картину, діти з ІІІ, особливо учні молодших класів, часто обмежуються виділенням окремих її об'єктів, не пов'язуючи їх між собою. Проте розуміння об'єкта, що сприймається учнями з ІІІ, значною мірою зумовлюється його складністю [4, с. 32].

М.П. Матвєєва, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та інші зазначають, що сприймання учнів з ІІІ є недостатньо усвідомленим. Причиною цього може бути бідність словникового запасу. Адже, якщо дитина не знає, як називається те чи інше явище, то вона і не виділяє його у свідомості [3, с. 174].

Сприймаючи картину, діти «перестрибують» поглядом з одного об'єкта на інший і не вбачають зв'язку між ними. При цьому деталі об'єктів вони сприймають нарівні із самими об'єктами [4, с. 32].

Результати нашого дослідження свідчать, що, описуючи картинку «Здоровий ранок», діти з ІІІ перераховували зображені предмети та осіб таким чином: «Зубна щітка, розчоска, крем, стаканчик, рушник, дівчинка, хлопчик, мама, тато, гантеля...». Обстежувані одразу ж починали називати ці об'єкти, а на прохання розказати, що відбувається на картинці, відповідали: «Та вроді все». Діти не поєднували окремі предмети в ситуацію, не розповідали, що дівчинка чистить зуби, мама розчісується, тато займається гімнастикою тощо. Кольори дітьми з ІІІ без навідних запитань практично не виділялися, як і розмір предметів. Не розповідають також про розташування предметів: мама стоїть позаду діток, тато в іншій кімнаті, рушник висить праворуч умивальника. У результаті вони не можуть пов'язати елементи та скласти розповідь про сім'ю, її ранок.

Учнів з ІІІ треба вчити сприйманню картин, оскільки це своєрідний процес, який відзначається цілим рядом особливостей. Воно відрізняється від сприймання реального предмета. При сприйманні зображень виникає залежність цього процесу від якості і характеру картини, які в свою чергу залежать від цілого ряду причин. Відомо, що в сюжетній картині всі предмети зображені у певних відношеннях, дія одного об'єкта зумовлюється діями інших. Крім того, кожна сюжетна картина має смисловий і структурний центр, певний фон, від якого залежить сюжет картини [4, с. 32].

О.П. Хохліна зазначає, що для правильного впізнавання предметів діти з ІІІ потребують удвічі більше часу, ніж їхні однолітки з типовим розвитком [3, с. 173]. Л.А. Кирилюк вказує, що більш складнішим для дітей з ІІІ є виділення форми предмета. Вони досить складно розрізняють плоскі фігури; не помічають різниці між квадратом, прямокутником; не можуть співвіднести форму конкретного предмета з відповідним еталоном [2].

М.П. Матвєєва, А.Г. Обухівська, Н.М. Стадненко та інші зазначають, що правильне розуміння картини передбачає мисленнєве виділення смислового центру, виділення головних об'єктів і встановлення взаємозв'язку між ними, для чого треба абстрагуватись від неістотного, другорядного [4, с. 42].

Отже, у дітей з ІІІ сприймання сюжетних картин часто обмежується впізнаванням окремих безпосередньо даних предметів, вузькістю та уповільненістю, виділенням лише загальних ознак, властивих цілій категорії предметів, і дуже мало або й зовсім вони не виділяють індивідуальних якостей предмета. Тому образи предметів, що виникають у дітей з ІІІ як результат сприймання, дуже недиференційовані, неконкретні. Уявлення про навколишній світ дуже поверхове. Діти з ІІІ в своїх узагальненнях найчастіше спираються на загальні, але неістотні властивості, риси ряду об'єктів.

Перспективними напрямками дослідження цієї проблеми ми вважаємо розробку нових методів та шляхів застосування сюжетних картин в освітньому середовищі, зокрема, корекційно-розвитковому процесі.

Література:

1. Гаврилов О.В. Особливості розвитку психічних процесів (сприймання, відчуття, мислення, мовлення) дітей з помірною розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). С. 35-46.

2. Кирилюк Л.А. Характеристика розвитку сенсорно-перцептивної сфери у дошкільників з розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 21(2). С. 112-117.*

3. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

4. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Нариси з олігофренопсихології / За загальною редакцією Н.М. Стадненко. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

УДК 159.922.762

Казидуб Катерина,

студентка 1 курсу магістратури групи 1мзпс

спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)

Науковий керівник: Кротенко В.І., канд .психол. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЧЕРЕЗ РОЗВИВАЮЧІ ІГРИ

У статті розглянуто проблему формування логічного мислення у дітей із затримкою психічного розвитку через гру. На сьогоднішній день однією з актуальних проблем є питання особливостей розвитку мисленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), а також необхідність організації цілеспрямованої корекційної роботи з формування логічного мислення у дошкільнят цієї категорії. Метою даної роботи є вивчення особливостей розвитку логічного мислення у дітей із ЗПР та створення системи розвиваючих ігор для його формування.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, логічне мислення, розвиваючі ігри, корекція.*

Навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) надзвичайно ускладнено через змішаний, утруднений характер їхнього дефекту, в якому затримка розвитку вищих коркових функцій часто поєднується з емоційно-вольовими розладами, порушеннями діяльності, руховою та мовленнєвою недостатністю.

Проблеми вивчення дітей із затримкою психічного розвитку піднімалися в роботах Т.А. Власової, К.С. Лебединської, В.І. Лубовського, М.С. Певзнер, Г.Є. Сухарьової та ін. Одним з основних порушень пізнавального розвитку у дітей із затримкою психічного розвитку є порушення мислення. У цій категорії

дітей порушені всі види мислення, особливо словесно-логічне. Відставання у розвитку мислення - одна з основних рис, що відрізняє дітей із затримкою психічного розвитку від однолітків, що нормально розвиваються [8].

Одним із завдань корекційно-розвивального процесу є підготовка дітей до шкільного навчання. Практика показує, що мінімум труднощів відчувають у навчанні ті діти, які вже до школи мають високий рівень розвитку мислення[2].

Логічне мислення – це вміння оперувати абстрактними поняттями, це мислення шляхом міркувань, це суворе дотримання законів логіки, це побудова причинно-наслідкових зв'язків.

Психологи та педагоги у дошкільному віці виділяють три види мислення:

- 2,5 - 3 роки – наочно-дієве, є провідним до 4-5 років;
- 3,5 - 4 роки – наочно-образне, є провідним до 6-6,5 років;
- 5,5 - 6 років – словесно-логічне, стає провідним з 7-8 років і залишається основною формою мислення у більшості дорослих людей[5].

Виражене відставання і своєрідність виявляється у розвитку пізнавальної діяльності дітей із ЗПР, починаючи з ранніх форм мислення – наочно-дієвого і наочно-образного. Цю проблему вивчали У.В. Ульяновка, Т.В. Єгорова, Т.А. Стрекалова та інші.

Відставання у розвитку мисленнєвої діяльності проявляється у всіх компонентах структури мислення, саме:

- брак мотивації чи бажання, що виявляється у низькому пізнавальному інтересі та розумовій активності дітей;
- відсутність потреби ставити ціль, планувати свої дії;
- стереотипність мислення, його шаблонність;
- порушення найважливіших розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення);
- порушення гнучкості, динамічності розумових процесів.

На сьогоднішній день однією з актуальних проблем є питання особливості розвитку мисленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), а також необхідність організації цілеспрямованої корекційної роботи з формування логічного мислення у дошкільнят цієї категорії.

У зв'язку з особливостями розвитку діти із ЗПР особливо гостро потребують цілеспрямованого навчання. Вони не засвоюють соціальний досвід спонтанно, у таких дітей насамперед відзначають відсутність інтересу до оточуючого. Для організації навчання та виховання дітей з відхиленнями у розвитку особливу роль грають способи впливу, спрямовані на активізацію їх пізнавальної діяльності. Тому значне місце у процесі навчання та виховання займають дидактичні ігри, які можуть бути використані при засвоєнні будь-якого програмного матеріалу та проводитися на індивідуальних та групових заняттях, бути одним із цікавих елементів на прогулянці.

Необхідно відзначити, що у більшості дошкільнят із ЗПР насамперед відсутня готовність до інтелектуального зусилля, необхідного для успішного вирішення поставленого перед ними інтелектуального завдання. Більшість дітей

правильно і добре виконують усі завдання, але комусь із них потрібна стимулююча допомога, а іншим треба просто повторити завдання та дати установку зосередитись. Серед дітей дошкільного віку є такі, хто без особливих зусиль виконує завдання, в більшості випадків дітям потрібне багаторазове повторення завдання та надання різних видів допомоги. Є діти, які, використавши всі спроби та допомогу, із завданнями так і не справляються. Зазначимо, що з появою відволікаючих моментів чи сторонніх предметів рівень виконання завдань різко знижується [7].

Навичка самостійної гри без координатора, розвивається завдяки регулярній роботі до молодшого шкільного віку.

Результативними вважаються вправи, створені задля розвитку двох і більше сторін психіки дитини одночасно. Умовно, ігри поділяють на категорії, об'єднуючи по стороні особистості, що активно зачіпається. Завдання для дітей дошкільного віку, які страждають на ЗПР, мають бути різноманітними, легкими [1].

Розвиток логічного мислення дітей – процес тривалий та дуже трудомісткий. Насамперед для дітей, де рівень мислення кожного дуже специфічний.

У дидактичній грі створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти у певній ситуації або з певними предметами, набуваючи власного дієвого та чуттєвого досвіду. Це особливо важливо для дітей з відхиленнями в розвитку, які мають досвід дій з предметами значно збіднений, не зафіксований і не узагальнений.

Дитині для засвоєння способів орієнтування в навколишньому світі, для виділення та фіксування властивостей та відносин предметів, для розуміння тієї чи іншої дії потрібні багаторазові повторення. Дидактична гра дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень на різному матеріалі за збереження емоційно-позитивного ставлення до завдання.

Таким чином, особлива роль дидактичної гри в навчальному процесі визначається тим, що гра повинна зробити сам процес навчання емоційним, дієвим, дозволити дитині отримати власний досвід, розширити світогляд, розвинути мислення.

У ігровій ситуації діти зазвичай досить активні, самостійні, продуктивні. Недорозвинення їх пізнавальної діяльності проявляється переважно під час засвоєння програмного матеріалу дошкільного навчального закладу. Недостатня виразність пізнавальних інтересів дітей із ЗПР поєднується з порушенням уваги, пам'яті, із уповільненням швидкості прийому та переробки сенсорної інформації, поганою координацією руху.

Виявлено значні відмінності у результатах самостійної роботи таких дітей та роботи за допомогою дорослих. Діти здатні приймати допомогу, засвоювати принцип дії та переносити його на аналогічні завдання [8].

Потенційні можливості дітей із затримкою психічного розвитку високі. З допомогою використання розробленої системи занять з розвитку мисленнєвої

діяльності дітей із відхиленнями у розвитку можна сформувати у них взаємозв'язок між основними компонентами пізнання: дією, словом і образом.

Дидактична гра – одна з форм навчального впливу дорослого на дитину. У той самий час гра – основний вид діяльності дітей. Таким чином, дидактична гра має дві мети: одна з них навчальна, яку переслідує дорослий, а інша – ігрова, заради якої діє дитина. Важливо, щоб ці цілі доповнювали одне одного і забезпечували засвоєння програмного матеріалу. Необхідно прагнути до того, щоб дитина, не засвоївши програмного матеріалу, не змогла досягти ігрової мети. Наприклад, у грі «Що котиться, що не котиться» навчальна мета полягає в тому, щоб навчити дітей розрізняти предмети за формою (куб і кулю), звертаючи їхню увагу на властивості предметів. Перед дітьми ставиться лише ігрове завдання – докотити предмет до певної межі, показавши у своїй свої спритність. Досягти мети може лише та дитина, яка навчиться розрізняти куб і кулю, зрозуміє, що до межі докотиться лише куля. Отже, засвоєння програмного змісту стає умовою досягнення мети[7].

Таким чином, були виділені цілі та завдання навчання і виховання.

Ціль: Створення умов для формування логічного мислення у дітей з ЗПР через розвиваючі ігри.

Завдання:

1. Формувати у дітей такі операції: аналіз – синтез; порівняння; використання частки заперечення «Не»; класифікації; впорядкованість дій; орієнтування в просторі.

2. Формувати у дітей уміння: міркувати, доводити, логічно мислити.

3. Підтримувати у дітей пізнавальний інтерес.

4. Розвивати у дітей: комунікативні навички; прагнення до подолання труднощів. впевненість в собі; творчу уяву; бажання вчасно прийти на допомогу одноліткам.

Для роботи, діти розподіляються на три групи: сильні-середні-слабкі.

Такий поділ допомагає орієнтуватися у підборі цікавого матеріалу та завдань, попереджає можливі навантаження «слабких» дітей, втрату інтересу (через відсутність ускладнень) – у «сильних».

Класифікація ігор:

1) розвиваючі (тобто мають кілька рівнів складності, різноманітні у застосуванні): блоки Д'єнєша, палички Кюїзенера, ігри Нікітіна, математичний планшет; набір для пізнавального розвитку «Інтошка»;

2) ігри на розвиток просторової уяви: ігри з різним конструктором [8].

Блоки Д'єнєша.

У процесі різноманітних дій з логічними блоками (розбиття, викладання за певними правилами, перебудова та ін.) діти опановують різні розумові вміння, важливими як у плані доматематичної підготовки, так і з точки зору загального інтелектуального розвитку. У спеціально розроблених іграх та вправах з блоками в дітей з віком розвиваються елементарні навички алгоритмічної культури мислення [4].

Палички Кюїзенера.

Робота з паличками дозволяє перевести практичні, зовнішні дії у внутрішній план. Палички можуть використовуватися для виконання діагностичних завдань. Операції: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація виступають не лише як пізнавальні процеси, операції, розумові дії [3; 6].

Ігри Нікітіна.

Ігри Нікітіна сприяють формуванню та розвитку сприйняття, просторового мислення, спостережливості, розвитку тактильних відчуттів, зоровому контролю дитини за виконанням своїх дій.

Математичний планшет.

Розвиває вміння орієнтуватися на площині та вирішувати завдання в системі координат працювати за схемою, бачити зв'язок між предметами та явищем навколишнього світу та його абстрактними зображеннями, сприяє розвитку дрібної моторики та координації рухів руки, розвиває сенсорні здібності, кмітливість, уяву, розвиває індуктивне та дедуктивне.

Набір для пізнавального розвитку «Інтошка».

У процесі роботи з цим набором розвиваються всі когнітивні процеси дитини: зорове, тактильне сприймання та пам'ять, мимовільна та довільна увага, мислення, мовлення, формуються рухи очей і руки.

На заняттях з математичного розвитку вносяться Блоки Д'енеша, палички Кюїзенера, кубики Нікітіна, математичний планшет, посібник «Інтошка», ігри з будівельним матеріалом.

Для роботи передбачаються наступні пункти:

1. Перехід одного виду діяльності (гри) зі спільної – в самостійну;
2. Щотижневе внесення в ігрову діяльність нового розвиваючого матеріалу;
3. Спільна діяльність проводиться фронтально, але частіше – по групах (3-5 осіб) і в парах.
4. Використовується змагальний характер ігор.

Таким чином, знання, отримані дитиною на занятті, закріплюються в спільну діяльність, після чого переходять в самостійну і вже після цього – в побутову діяльність [8].

Аналізуючи отримані результати можна дійти висновку, що у дошкільнят зріс пізнавальний інтерес до інтелектуальних ігор. У дітей значно підвищився рівень розвитку аналітико-синтетичної сфери (логічне мислення, аналіз та узагальнення, виділення суттєвих ознак та закономірностей). Діти вміють складати фігури силуети за зразком та власним задумом; оперують властивостями предметів, кодують та декодують інформацію про них; вирішують логічні задачі, головоломки; мають уявлення про алгоритм; встановлюють математичні зв'язки. Система використання ігор і вправ, що застосовувалася, справила позитивний вплив на рівень розвитку розумових здібностей дітей. Діти виконують завдання з великим бажанням, оскільки основне значення має ігрова форма завдань. Їх захоплюють включені у завдання елементи сюжету, можливість виконувати ігрові дії з матеріалом.

Таким чином, використана система розвиваючих ігор та вправ сприяє формуванню логіки думки, кмітливості та кмітливості, просторових уявлень, розвитку інтересу до вирішення пізнавальних, творчих завдань, до різноманітної інтелектуальної діяльності. Проведена робота з використанням запропонованих ігор сприяла формуванню розумових операцій (аналізу, синтезу, серіації, порівняння, узагальнення, класифікації, висновки); підвищила рівень мовленнєвого розвитку, вміння складно висловлюватися, доводити свої судження, робити висновки. З іншого боку, в дітей віком розвивалися всі психічні процеси: увага, уява, пам'ять, сприймання; виховувалася впевненість у собі, прагнення подолання труднощів.

Знання, отримані в результаті систематичної роботи, у цікавій формі, з використанням яскравої, барвистої наочності засвоюються дітьми досить міцно і дозволяють успішно використовувати їх у повсякденному житті. Усі поставлені завдання було виконано, мети досягнуто.

Література:

1. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 1989. 224 с.
2. Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе / Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Москва, 1985. С. 27-39.
3. Комарова Л.Д. Как работать с палочками Кюизенера? Игры и упражнения по обучению математике детей 5-7 лет. Москва: Гном, 2018. 64 с.
4. Лелявина Н.О., Финкельштейн Б.Б. Методические советы по использованию дидактических игр с блоками Дьенеша и логическими фигурами. URL: <https://docplayer.com/34791980-Metodicheskie-sovety-po-ispolzovaniyu-didakticheskikh-igr-s-blokami-denesha-i-logicheskimi-figurami.html>
5. Мисуна Н.С. Развиваем логическое мышление. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 8. С. 48-52.
6. Палочки Кюизенера. На золотом крыльце. Игры с цветными счетными палочками Кюизенера. Санкт-Петербург: Корвет, 2005. 57 с.
7. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб.пособие. Москва: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
8. Кукушкина М.В. Формирование логического мышления у детей с задержкой психического развития через развивающие игры. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/-formirovanie-logicheskogo-myshlenija-u-detei-s-zaderzhkoi-psihicheskogo-razvitija-cherez-razvivayuschie-igry-666545.html>.

Кудас Анна,

студентка II курсу групи КорО1-В20
спеціальності 016 Спеціальна освіта

*Науковий керівник: Чопік О.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема ставлення майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами. Розглянуто праці вчених, присвячені проблемі готовності здобувачів вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного закладу. Досліджено ставлення студентів до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами. З'ясовано, що майбутні педагоги орієнтуються у питаннях інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Студенти, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, більш компетентні у питаннях інклюзивної освіти, оскільки мають ґрунтовнішу підготовку порівняно з майбутніми педагогами інших спеціальностей.

Ключові слова: *ставлення, майбутні педагоги, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.*

Запровадження інклюзивного навчання у заклади загальної середньої освіти висуває нові вимоги до професійних якостей педагогів. Адже, вчитель є найважливішою ланкою в організації інклюзивної освіти. Для роботи у класі з інклюзивним навчанням у нього мають бути сформовані моральні та професійні установки у галузі інклюзивної освіти, ціннісні орієнтації та психологічна готовність до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Сьогодні вагомим значенням набуває проблема підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Питання підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували В. Бондар, О. Гноєвська, Л. Гречко, Л. Демченко, В. Засенко, Т. Ілляшенко, О. Колупаєва, І. Кузава, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов та інші.

А. Яцинік зазначає, що в Україні інклюзивна освіта знаходиться на стадії становлення. На її думку, сучасні навчальні плани педагогічних закладів вищої освіти не в повній мірі відповідають тим змінам, які відбуваються в освіті сучасної України. Навіть при підготовці майбутніх корекційних педагогів недостатньо уваги приділяється вивченню дисциплін, пов'язаних із реалізацією інклюзивного навчання. Підготовка педагогів дошкільної та загальної середньої освіти відбувається взагалі без ознайомлення зі спеціальними предметами.

Вчителі предметів не володіють методикою навчання дітей із особливими освітніми потребами, не знають особливості психофізичного розвитку таких учнів, що звичайно відображається на якості навчання та ефективності інклюзії загалом. Дослідниця зазначає, що введення спеціальних дисциплін на всіх педагогічних спеціальностях дозволить не тільки адаптувати педагога до роботи в нових умовах, а також ефективно здійснювати свою професійну діяльність і бути результативним у реалізації інклюзивного навчання [2, с. 78].

Важливою умовою успішного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є практична підготовка майбутніх педагогів. Закладам вищої освіти потрібно співпрацювати зі школами, проводити такі спільні заходи, як круглі столи, тренінги, семінари, зустрічі з провідними спеціалістами, відкриті уроки тощо, якомога раніше залучати студентів до ознайомлення з інклюзивними класами [1, с. 132].

У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка під час вивчення дисципліни «Педагогіка» на всіх педагогічних спеціальностях освоюється модуль «Основи корекційної педагогіки», який передбачає формування у майбутнього педагога первинних уявлень про освіту дітей з особливими освітніми потребами, адекватного позитивного ставлення до цих учнів, професійних компетентностей, необхідних для участі в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах.

Підготовка спеціалістів спеціальної освіти зумовлена сучасними змінами в галузі освіти України щодо осіб з особливостями психофізичного розвитку, змінами у психології суспільства, орієнтованої на толерантне та неупереджене ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, орієнтацією на потреби дітей. У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка на факультеті спеціальної освіти, психології та соціальної роботи впроваджуються такі дисципліни для студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта, як «Педагогіка інклюзивної освіти», «Робота асистента вчителя та вихователя інклюзивних закладів», «Технології інклюзивного навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату», «Педагогічний супровід дітей із синдромом Дауна в інклюзивному закладі» тощо. Метою вивчення цих дисциплін є засвоєння здобувачами вищої освіти теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних основ інклюзивної освіти.

У результаті вивчення вищезгаданих дисциплін студенти оволодівають ефективними стратегіями взаємодії з різними фахівцями та батьками дітей із особливими освітніми потребами; вміють здійснювати необхідні адаптації та модифікації навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання; розробляти індивідуальні програми розвитку та індивідуальні навчальні плани для дітей з особливими освітніми потребами; реалізовувати індивідуальний підхід до дітей із особливими освітніми потребами; проводити корекційно-розвиткові заняття із учнями тощо. Студенти також проходять педагогічну практику на посаді вчителя-дефектолога, асистента вчителя (вихователя) в

інклюзивних закладах, проводять дослідження і пишуть курсові та дипломні роботи з окресленої проблеми.

Ми провели дослідження, метою якого було вивчення ставлення майбутніх педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. Вивчалось їхнє ставлення до інклюзивної освіти; з'ясовувалось, які, на їхню думку, існують переваги та недоліки впровадження інклюзивного навчання в Україні; з якими фахівцями вони мають співпрацювати в інклюзивному закладі; які можуть виникати у них труднощі у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі; які умови, на їхню думку, потрібно забезпечити у закладі для успішної реалізації інклюзивної освіти; якими якостями мають володіти фахівці, що працюють в інклюзивному закладі; чи є у них бажання працювати в інклюзивному закладі; чи готові вони до роботи у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

У дослідженні брали участь 58 студентів 2-4 курсів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. З них: 20 (34,48 %) студентів, які здобувають освіту за спеціальністю 014 Середня освіта. Історія і правознавство, 7 (12,07 %) респондентів, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта. Німецька мова і література, 20 (34,48 %) студентів, які здобувають освіту за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка, 11 (18,97 %) здобувачів навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Логопедія. Основним методом дослідження було анкетування. Анкету кожен респондент заповнював індивідуально, у письмовій формі.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що 53,45 % респондентів позитивно ставляться до інклюзивного навчання; 15,52 % опитаних нейтрально ставляться до такої форми навчання; 5,17 % – заперечують інклюзивну форму навчання; 25,86 % – відповіли, що ставляться позитивно за умови впровадження усіх необхідних умов для дітей з особливими освітніми потребами. Цікавим є те, що в більшості студенти старших курсів негативно ставляться до інклюзивної освіти, або висловлюють позитивну думку за умов забезпечення такої форми навчання на відповідному рівні. Оскільки, можна припустити, вони зустрічалися з труднощами в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами під час проходження педагогічної практики.

На запитання про існуючі переваги та недоліки впровадження інклюзивного навчання 44,83 % респондентів назвали такі переваги, як: *«діти можуть навчатися в закладі освіти за місцем їхнього ж проживання», «у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими дітьми», «завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовленнєвий, соціальний та емоційний розвиток дітей», «діти з типовим розвитком, навчаючись з дітьми з особливими освітніми потребами, вчать приймати їх, дружити з ними. Так молоде покоління стає толерантним та терпимим в суспільстві»* тощо.

48,28 % студентів вказали на недоліки в організації інклюзивної освіти, а саме: *«у процесі інклюзивного навчання діти отримують рівень знань нижчий,*

ніж їхні здорові ровесники», «процес навчання ускладнюють соціальні та поведінкові складності», «недостатня кількість кваліфікованих кадрів, які вміють супроводжувати дітей в інклюзивному середовищі», «необ'єктивна оцінка через поблажливе відношення», «відсутність інклюзивної освіти в більшій частині держави», «невідповідність навчальних планів і реальних можливостей учня», «часто відсутній бюджет, щоб придбати спеціалізоване обладнання та пристрої», «архітектурна недоступність шкіль», «жорстоке ставлення інших дітей до однокласників з особливими освітніми потребами». 6,9 % майбутніх педагогів не змогли дати відповідь на запитання, що свідчить про їхню некомпетентність у проблемі інклюзивного навчання.

За результатами дослідження студенти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка і 016. Спеціальна освіта. Логопедія виявилися більш обізнаними в питанні співпраці фахівців в інклюзивному середовищі. 75,86 % респондентів зазначили, що важливою є співпраця з «психологом», «соціальним педагогом», «медичними працівниками», «реабілітологами», «асистентом вчителя», «корекційними педагогами». 24,14 % здобувачів відповіли «з усіма», «з кваліфікованим фахівцем», «за своїм фахом», або ж зовсім не відповіли на запитання, що свідчить про нерозуміння сутності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами членами мультидисциплінарної команди інклюзивного закладу.

63,79 % опитаних вказали на наступні труднощі, які можуть виникати у педагогів у процесі роботи в інклюзивному закладі: «недостатність навчальних матеріалів», «непідготовлені приміщення та обладнання», «труднощі у спілкуванні з батьками», «незлагоджена робота команди супроводу», «труднощі поведінки дитини і застосування індивідуального підходу під час занять в присутності інших», «прийняття цієї дитини у соціумі іншими дітками з типовим розвитком» тощо. Інші ж 36,21 % студентів не дали відповідей на це питання, що можна пояснити браком практичного досвіду роботи.

Майбутні педагоги вважають, що для успішної реалізації інклюзивної освіти потрібно забезпечити такі умови у закладі, як: «створення команди психолого-педагогічного супроводу для дітей з особливими освітніми потребами та її злагоджена і взаємопов'язана робота», «створення всіх відповідних умов для навчання і розвитку кожної дитини», «забезпечення закладу необхідним технічним та наочним матеріалом», «підвищення кваліфікації працівників закладу щодо організації інклюзивної освіти». 8,62 % респондентів не дали відповідь на це питання.

На думку 86,21 % опитаних, для фахівців важливими є такі якості, як «доброта», «любов до дітей», «відповідальність». Також були такі варіанти відповідей: «відданість», «толерантність», «повага до дитини», «вміння контролювати себе та свою агресію», «комунікабельність», «бажання самовдосконалюватися», «цілеспрямованість», «наполегливість». 13,79 % респондентів не відповіли на запитання.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що у 48,28 % майбутніх педагогів є бажання працювати в інклюзивному закладі, 22,41 % респондентів не виявили такого бажання. У 29,31 % студентів відповіли наступним чином: «не знаю», «можливо», «не вирішила».

70,69 % опитаних студентів зазначили, що вони не готові ще у достатній мірі до роботи в інклюзивному закладі, обґрунтувавши свою відповідь психологічною неготовністю, недостатністю знань про особливості організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами, відсутністю знань спеціальних методик навчання цієї категорії школярів. Майбутні корекційні педагоги (29,31 %), які навчаються на 3-4 курсах, вказали про свою готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Результати дослідження свідчать, що більша половина респондентів позитивно ставляться до інклюзивного навчання. Проте опитані здобувачі вищої освіти усвідомлюють, що інклюзивне навчання має не тільки переваги для дітей з особливими освітніми потребами, але і значні недоліки, на які вказали майже половина респондентів. Майбутні корекційні педагоги краще розуміють важливість співпраці усіх членів команди психолого-педагогічного супроводу учнів з особливостями психофізичного розвитку інклюзивного закладу. Оскільки вони краще розбираються в діагнозах учнів з особливими освітніми потребами, знають структуру порушеного розвитку та особливості психофізичного розвитку дітей відповідно до категорії порушення. Здобувачі спеціальної освіти виявилися більш компетентними у питаннях інклюзивного навчання. Загалом майже половина майбутніх педагогів хотіли би працювати в інклюзивному закладі. Проте не всі респонденти визнають свою готовність до роботи в інклюзивному закладі. Позитивні відповіді дали лише третина опитаних студентів, які навчаються на старших курсах за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

Таким чином, результати нашого дослідження свідчать про те, що здобувачі вищої освіти нашого університету орієнтуються в проблемі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Студенти, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, більш компетентні у питаннях інклюзивної освіти, оскільки мають ґрунтовнішу підготовку в порівнянні з майбутніми педагогами інших спеціальностей. На нашу думку, доцільно запровадити додатковий курс або тренінг на інших факультетах, присвячений проблемі готовності здобувачів вищої освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Література:

1. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №1 (8). С. 128-133.
2. Яцинік А.В. Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти. *Поради спеціаліста*. 2018. № 4 (181). С. 76-79.

Куткіна Тетяна,
студентка V курсу, групи SoO1–M21
спеціальності 016 Спеціальна освіта (олігофренопедагогіка)
Науковий керівник: Михальська С.А., д. психол. наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА МЕТОДИКОЮ М. МОНТЕССОРІ

У статті описано використання методики Марії Монтессорі для роботи з дітьми раннього віку. Розкрито значення сенсорного розвитку за допомогою Монтессорі-матеріалів. Описані етапи цілеспрямованого розвитку сенсорних здібностей.

Ключові слова: *Монтессорі-матеріали, ранній вік, сенсорний розвиток.*

Сучасні реформи у сфері освіти України спрямовані, зокрема, на перехід до моделі навчання та виховання, яка передбачає всебічний розвиток особистості кожної дитини. За останні роки з'явилися нові педагогічні теорії та методики, присвячені ранньому розвитку дітей. Усі вони мають одну мету – розвинути, виховати та відкрити максимальні здібності дитини. На етапі реформування системи освіти в Україні широкого розповсюдження набуває система виховання італійського педагога Марії Монтессорі. Запроваджуючи у практику методику раннього розвитку, педагоги дошкільних закладів все частіше звертаються до спадщини М. Монтессорі, яка приділяла увагу розвитку пізнавальних здібностей дітей і використовувала для цього спеціальні дидактичні матеріали.

Методика М. Монтессорі є досить актуальною та ефективною на сьогоднішній час. Вона приносить позитивні результати у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку. Велика кількість закладів освіти працюють за методикою італійського педагога та рекомендують використовувати її з метою організації ефективних та комфортних умов для гармонійного розвитку вихованців.

Сьогодні в Україні функціонують навчально-виховні заклади, які працюють за методикою Марії Монтессорі. Це школи-Монтессорі у м. Київ, м. Комсомольськ, м. Херсон, м. Одеса; навчально-виховні комплекси та дошкільні заклади у м. Біла Церква, м. Вишневе, м. Полтава, м. Миколаїв; приватні заклади м. Алчевська, м. Дніпра, м. Вінниці, м. Херсона та ін. Кожен навчальний заклад по своєму різний, але всі вони працюють за єдиними вимогами, єдиними навчальними планами, програмами, які вчителі отримують від Асоціації Монтессорі-вчителів України.

Сенсорний розвиток – це розвиток сприйняття та формування уявлень про зовнішні властивості предметів, а саме їх форму, колір, величину, розташування у просторі, а також запах, смак тощо. Значення сенсорного виховання в ранньому віці важко переоцінити. Саме цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення органів чуттів, накопичення уявлень про навколишній світ. Проблема сенсорного розвитку дошкільників перебуває в центрі уваги багатьох психологів (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна та ін.), та педагогів (В. Аванесова, М. Подд'яков, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльоріна та ін.).

Сенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання та вдосконалення відчуттів та сприймань [3, с. 29]. Сенсорне виховання має дуже важливе значення для всебічного розвитку дитини. О. Усова відзначала, що 9/10 всього розумового багажу дітей дошкільного віку складають результати діяльності органів чуття. Видатні педагоги – О. Декролі, М. Монтесорі, Є. Тихеева, К. Ушинський, С. Русова, Ф. Фребель, відзначали його, як одну з основних сторін дошкільного виховання [1; 3].

Сенсорне виховання – це засіб формування повноцінної особистості дитини, що надає змогу малюкові відчувати своє «Я», своє місце серед інших. У кожному віці перед сенсорним вихованням постають завдання [3, с. 29].

Видатні зарубіжні спеціалісти в галузі дошкільної педагогіки (Ф. Фребель, М. Монтесорі, Ж.-О. Декролі та ін.), а також відомі представники дошкільної педагогіки та психології (С. Русова, Є. Тихеева, О. Запорожець, О. Усова, Н. Сакуліна та ін.) вважали, що сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, формування повноцінного сприйняття навколишньої дійсності, що є основою пізнання світу.

Система сенсорного виховання М. Монтесорі включає поняття «сенсорна культура дитини». Матеріал, розроблений М. Монтесорі, побудований так, щоб розвивати окремі сфери відчуттів, навчає слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу та інше. Цінність згаданої системи виховання полягає у тому, що дидактичний матеріал у ній – не самоціль, а засіб.

Як показує досвід практики, відомий у всіх країнах метод Марії Монтесорі може використовуватись в роботі як з дітьми з типовим розвитком, так і з дітьми з особливими освітніми потребами. Система корекційного впливу спирається насамперед на допомогу батькам у вихованні та освіті дітей. Завдання Монтесорі-педагогів – показати батькам необхідні вправи, які вони можуть систематично виконувати зі своїми дітьми вдома. Враховуючи особливості психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, М. Монтесорі наголошувала на необхідності у ранньому віці розвивати сенсорні здібності, оскільки вони

є основою для розвитку мислення та інших психічних процесів, розвитку рухової сфери [4].

М. Монтесорі вбачала дві основні мети сенсомоторного виховання: біологічну і соціальну. На її думку, з біологічної точки зору вправи на розвиток сенсорики та моторики полегшують природний розвиток особистості, а з соціальної – готують дитину до життя в оточуючому середовищі. Слід зауважити, що сенсомоторне виховання є лише складовою педагогічної системи М. Монтесорі й обов'язково повинно поєднуватися з моральним і духовним розвитком.

Саме ранній вік є найбільш сприятливим для вдосконалення діяльності органів чуття, забезпечують повноцінні й різнобічні уявлення про довкілля. І тільки метод М. Монтесорі не просто вказує дитині на якості предметів і явищ навколишнього світу, а дає можливість самостійно набувати знання і відкривати свій внутрішній світ, що значно важливіше, ніж повідомлення з боку дорослого.

Сенсорний матеріал – своєрідна абетка якостей і категорій, що допомагає дитині виділити ознаки предметів у чистому вигляді, сприйнявши їх за допомогою органів чуття. Результати роботи з сенсорними матеріалами наступний: розвиток органів чуття, розвиток абстрактного мислення, збагачення активного словника, розвиток творчих здібностей як у процесі пошуку різних варіантів роботи з одним матеріалом, так і в комбінуванні різних.

Сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається з пізнання та накопичення уявлень про властивості предметів. Щоб сенсорне виховання дітей раннього віку відбувалося повноцінно, необхідно тренування органів чуття з самого народження – тільки в цьому випадку розвивається здатність реагувати на сенсорні подразники різного характеру та інтенсивності.

У перші три роки життя дитини активно розвиваються органи чуття. При цьому головною умовою повноцінного розвитку дітей раннього віку є розвиток сенсорики. Ігри на розвиток сенсорики спрямовані на формування комплексного і гармонійного світосприйняття [4, с. 54].

Сенсорне виховання дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони – засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів і явищ та оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ [3, с. 30]. Ще в ранньому віці у дітей накопичилося певне коло уявлень про ті чи інші властивості предметів і такі уявлення виконують роль зразків, з якими порівнювалися нові предмети у процесі їх сприймання. Дитина накопичує сенсорний досвід у взаємодії з оточенням. Саме сенсорні дії сприяють розвитку мовлення – слухання, обмацування, розгляд, куштування на смак. До 2-х років сприйняття стає більш точним і усвідомленим у зв'язку з опануванням таких функцій, як

порівняння та зіставлення. На цьому рівні сенсорного розвитку в дитини формується вміння правильно виділяти властивості предметів та впізнавати предмети за властивостями. Важливим формуванням в сенсорному розвитку, особливо в період від 1,5 до 2-х років є предметність сприйняття. Дитина орієнтується у формі предметів, коли за зразок виступають слова – назви цих предметів. Наприклад, предмети круглої форми – це м'яч, куля та колесо.

Розроблений М. Монтесорі дидактичний матеріал зорієнтований на розвиток окремих сфер відчуттів, вироблення уміння слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу тощо. Створене монтесорі-середовище дозволяє забезпечити накопичення зорових, слухових, дотикових вражень, формувати елементарні уявлення про основні різновиди величини (великий – маленький), форми (коло, квадрат, трикутник, овал, прямокутник), кольори (червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, синій, чорний, білий). Ілюстративний матеріал відображає лише реальні предмети, що існують у природі та житті, привертаючи увагу дітей до їх краси та естетики. Матеріали побудовані за принципом: «від простого до складного». Кожен матеріал містить складність різного ступеня. Але всі разом матеріали пов'язані між собою і утворюють єдине ціле.

Дидактичні матеріали, засновані на розумінні М. Монтесорі особливостей розвитку дитини і її потребах, є дуже ефективними в розвитку дитини. Варто відзначити гуманістичний підхід педагога до дитини. Розміщуючи її в центрі своєї педагогічної системи, вона підпорядковує всі свої педагогічні принципи потребам дитини.

Згідно ідеям Марії Монтесорі, розвиваюче середовище має бути поділене за зонами розвитку [4]:

1. Зона практичного життя, де розміщені матеріали для розвитку дрібної моторики руки: пересипання, пересівання, переливання та ін. Діти дуже люблять працювати в цій зоні, так як тут все знайоме та з реального життя, спеціально розроблені вправи, націлені також на розвиток концентрації уваги та самостійності дитини. Ці навички необхідні для того, щоб не залежати від дорослих у щоденних побутових справах, самостійно піклуватися про навколишнє середовище та турбуватися про інших. Діти навчаються користуватись ложкою, виделкою, ножом, піпеткою, ножицями, серветкою і т.д. В результаті набутого досвіду, постійних вправ та самостійної діяльності дитина набуває практичних вмінь та навичок. Використовуються також матеріали, як рамки з застібками (гудзики, кнопки, блискавки, пряжки, шпильки, шнурки, банти і гачки).

2. Сенсорна зона дає дитині можливість використовувати свої відчуття при вивченні навколишнього світу. В цій зоні знаходяться матеріали для розвитку слухових, тактильних зорових аналізаторів. Сенсорні матеріали розвивають сферу відчуттів, а саме смакові, нюхові, тактильні, відчуття

дотику. Діти навчаються бачити та відчувати різницю між якостями предметів працювати з геометричними формами, пазлами, тканинами, втулками. Дитина групує предмети, розділяє їх по парах, диференціює, розрізняє форму, величину, колір, вагу предметів, запах, текстуру.

Наведемо декілька прикладів сенсорних Монтессорі-матеріалів, які можна використовувати в роботі з дітьми раннього віку.

Для розвитку дотику: дощечки «гладенька-шершава», шершаві таблички, клаптики тканини з різною фактурою, сенсорні мішечки.

Для розвитку слуху: шумові циліндри, дзвіночки Маккероні, дзвіночки з різних матеріалів (дерево, кераміка, фарфор, метал, скло), перкусійні інструменти (барабани, джембе).

Для розвитку стереогностичного відчуття: геометричні тіла, вправи з чарівним мішечком, різні види сортування предметів.

Для розвитку зорового сприймання: набір «Рожева башта», коричнева драбина, кольорові таблички, чотири блоки з циліндрами і кольорові циліндри, червоні штанги, геометричний комод з рамками.

3. Музична зона, де кожна дитина може розвинути свої музичні здібності. Педагог вважала, що музичне виховання має бути ретельним і методичним, не обмежуватися пасивним слуханням, співом або навчанням гри на інструменті. Діти мають створювати музику. Адже потреба у творчості – в самій природі дітей, у прагненні імпровізувати. Марія Монтессорі наголошувала, що дитина має активно збагачувати різні сенсорні відчуття. Від цього залежить розвиток, зокрема, й музичних здібностей.

4. Мовленнєву, математичну, природничу забезпечують матеріалами, основною метою яких є розумовий розвиток дитини [2, с. 182].

Створюючи розвиваюче середовище в групі рекомендують дотримуватись основних принципів М. Монтессорі:

1. Свобода та її обмеження.
2. Структура та порядок.
3. Природність та реальність.
4. Краса та атмосфера.
5. Матеріали М. Монтессорі.

Зважаючи на девіз видатного педагога: «Допоможи мені зробити це самому», розвиваюче середовище готується так, щоб дитина могла проявити власні можливості через самостійну діяльність. Діяльність дітей у розвиваючому середовищі за М. Монтессорі здійснюється за певними правилами, основне з яких – твоя свобода закінчується там, де починається свобода іншого. Закінчивши справу, діти прибирають за собою, а пересуваючись по групі намагаються не заважати іншим дітям, які працюють. Дані правила вчать дітей поважати права інших, дотримуватися порядку. А предмети підбрані так, щоб діти могли займатися з ними без допомоги дорослого [4].

Таким чином, головне значення сенсорного виховання полягає у створенні основи для розвитку мислення через розширення поля сприйняття. Діти, що володіють сенсорною культурою, розрізняють широку гаму фарб, звуків, смакових відчуттів; світ постійно постає перед ними у всьому багатстві і різноманітті. Враження, отримані при активній взаємодії із зовнішнім світом, дають поживу розуму для вироблення абстрактних понять. Сенсорні ігри та вправи дають можливість розрізняти і класифікувати предмети за формою, розміром і забарвленням, шуму і звучанню. Величезний вплив та користь мають Монтесорі-матеріали у розвитку сенсорних відчуттів у дітей із особливими освітніми потребами, та доведений їх позитивний вплив на їх розвиток.

Отже, педагогічна система М. Монтесорі ґрунтується на глобальній ідеї: дитина – унікальна особистість, яка має свій певний план розвитку, закладені здатності і терміни засвоєння навичок. Відомий педагог створила педагогічну систему, яка максимально наближена до ситуації, де дитина навчається самостійно. Завдяки розвиваючому середовищу відбувається накопичення і розширення спектру відчуттів при взаємодії з предметами, кольорами, формами, рухами, що стають надзвичайно важливим досвідом для загального сенсорного розвитку дитини.

Подальші перспективи дослідження полягають у практичній реалізації методики Марії Монтесорі та перевірці її корекційної ролі залежно від освітніх потреб дітей, ступеня їх інтелектуального розвитку.

Література:

1. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти : зб. наук. праць ; за заг. ред. Н.А. Басюк. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 292 с.
2. Бондар В. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі навч. посіб. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
3. Внук О.Д. Сенсорний розвиток дітей раннього віку. *Дошкільний навчальний заклад*. 2011. № 8. С. 29-32.
4. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтесорі : теорія і технологія : навч.-метод. посіб. для використання в навч.-виховному процесі ; М-во освіти і науки України. Київ : Слово, 2009. 303 с.

Майданюк Олена,
студентка II курсу магістратури групи 2мзлсфСДО2
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)
Науковий керівник: *Мартиненко І.В., д. псих. наук, доцент*

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ

У статті розкрито особливості розвитку зв'язного мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями засобами ігротерапії. Описано загальну характеристику ЗНМ. Розкрито та описано основні корекційні завдання, що стосується роботи з дітьми з ЗНМ. Подано аналіз даних констатувального експерименту, спрямованого на вивчення стану зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення

Ключові слова: *зв'язне мовлення, ігротерапія, рівні загального недорозвинення мовлення, діти з мовленнєвими порушеннями, констатувальний експеримент.*

Виховання правильного зв'язного мовлення у дітей є однією з найважливіших проблем загальної та спеціальної педагогіки.

У наукових працях в галузі загальної педагогіки це питання висвітлено у роботах А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, С.М. Котик, К.Д. Ушинського, О.І. Тіхєєвої.

У спеціальній педагогіці особливостям формування зв'язного мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема із загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) присвячено роботи І.С. Марченко, Н.В. Серебрякової, С.М. Заплатної, Є.Ф. Соботович, Ю.В. Рібцун, Л.І. Трофименко, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет, Т.М. Швалюк та ін.

Натомість, у галузі психології лише поодинокі дослідження відображають узагальнені напрями роботи щодо корекції, подолання та формування зв'язного мовлення й комунікативних навичок у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами ігротерапії. Традиційно ігротерапія спрямована на подолання психологічних проблем у дітей і представлена в роботах Г.Л. Лендрета, Х. Дж. Джинотт, М. Кляйн.

На сучасному етапі дослідники виділяють чотири рівня розвитку мовлення при ЗНМ (Р.Є. Левіна, В.В. Тищенко, Р.І. Лалаєва, Т.Б. Філічева). Аналіз робіт зазначених авторів засвідчує наявність характерних відхилень у формуванні кожної сторони мовлення у дітей із ЗНМ.

ЗНМ – може виступати як самостійний мовленнєвий розлад, або як сукупність симптомів (синдром), який спостерігається при тяжких складних формах дитячої мовленнєвої патології.

Системний аналіз структури ЗНМ, виявлення причин, які призводять до цього мовленнєвого порушення, співвідношення характеру первинних і

вторинних порушень є основними напрямками вивчення зазначеного порушення у логопедії.

Увага дослідників до проблеми ЗНМ зумовлена тим, що діти з первинною мовленнєвою патологією, загальним недорозвиненням мовлення зокрема складають найчисленнішу групу серед дітей з порушеннями у розвитку. Розвиток зв'язного мовлення відбувається відповідно до рівня ЗНМ, простежується ускладнення завдань та вимог з кожним рівнем [1].

Корекція сприймання та породження зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення, вправління у складанні монологічної розповіді з опорою на наочність (Р.Є. Левіна, Б.М. Гріншпун, Л.Ф. Спірова, М.К. Шермет, Г.В. Чиркіна, Н.С. Жукова, Т.Б. Філічева, Ю.В. Рібцун, В.В. Тищенко, Є.М. Мастюкова, Р.І. Лалаєва, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Туманова, І.С. Марченко, Л. Трофименко, Т.М. Швалюк та ін.)

I рівень ЗНМ передбачає: розвиток розуміння мовлення; розвиток самостійного мовлення на основі наслідувальної діяльності; формування двоскладного простого речення на основі засвоєння елементарних словосполучень.

Логопедичні заняття проводяться невеликими підгрупами (2-3 дитини) у формі ігрових ситуацій, що допомагає поступово формувати мотиваційну основу мовлення. При цьому використовується персонаж лялькового театру, іграшки, що заводяться, тіньовий театр, фланелеграф та ін.

II рівень ЗНМ.

Основні завдання навчання включають:

- Інтенсивну роботу з розвитку розуміння мовлення, направлену на розрізнення форм слова;

- Розвиток елементарних форм усного мовлення на базі уточнення і розширення словникового запасу, практичного засвоєння простих граматичних категорій;

- Оволодіння правильною звуковимовою та розрізненням звуків, формування ритміко-складової структури слова.

III рівень ЗНМ.

Основними завданнями корекційного навчання являються:

- Практичне засвоєння лексичних і граматичних засобів мови;

- Формування повноцінної звукової сторони мовлення (виховання артикуляційних навичок, правильної звуковимови, складової структури і фонематичного сприймання);

- Підготовка до грамоти; оволодіння елементами грамоти;

- Подальший розвиток зв'язного мовлення.

IV рівень ЗНМ.

Ставляться наступні завдання:

- Розвиток уміння диференціювати на слух опозиційні звуки мовлення, а потім відпрацювання цих диференціювань у вимові;

- Закріплення вимови багатоскладних слів з різними варіантами стику приголосних звуків, при цьому акцент робиться на їх диференціацію, використання в самостійному мовленні складної складової структури та звуконаповнюваності;
- Закріплення навичок звукового аналізу і синтезу;
- Навчання грамоті.

Також повидиться робота над лексичним компонентом мови. При формуванні у дітей навички зв'язного розповідання виділяють ряд вимог до їх мовлення:

- Розкриття теми (ця умова є обов'язковою);
- Дотримання певного об'єму розповіді;
- Використання виразних засобів (епітети, антоніми, порівняння, метафори);
- Використання прямої мови;
- Правильна структура повідомлення, композиційна стрункість та кінець розповіді.

Основне завдання розвитку мовлення полягає в тому, щоб приблизити дітей до рівня практичного оволодіння рідною мовою в нормі, тобто навчити користуватися мовленням як засобом спілкування.

Зцією метою систематично проводиться вдосконалення форм мовленнєвого спілкування та засобів мови за наступними взаємопов'язаними напрямками:

- Розвиток у дітей різних видів усного мовлення на основі збагачення знань про оточуючий світ
- Формування та розширення лексичної сторони мовлення;
- Практичне оволодіння основними закономірностями мови на сонові засвоєння смислових і граматичних відношень;
- Формування лексико-граматичної діяльності до усвідомленого засвоєння інших розділів рідної мови.

Протягом всієї корекційно-розвивальної роботи з дітьми проводять різні види ігор, що сприяє покращенню та вдосконаленню мовлення дітей. З дітьми, що мають особливості особистості доцільно проводити ігротерапію та психогімнастику. Саме у психології питання про розвиток мовлення у дітей з ЗНМ вивчається та застосовується на практиці у межах ігротерапевтичних занять.

На відміну від звичайного корекційного заняття ігрове заняття не вимагає від дітей цілеспрямованої довільної уваги до навчального матеріалу, вона відповідає можливостям дитини-дошкільника і врівноважує витрату їх енергії.

Щоб забезпечити належний розвиток мовлення дошкільнят, важливо усвідомити, потрібно не стільки говорити самому, скільки створювати умови для багатофункціонального використання дітьми усного слова.

В основі комунікативно-мовленнєвих ігор лежить ряд базових принципів. Зокрема, такі:

Принцип активності: ігрова ситуація дає змогу спілкуватися за допомогою слова всім учасникам групи, що забезпечує максимальну мовленнєву активність кожного.

Принцип творчості: під час гри діти усвідомлюють, знаходять і відкривають ідеї, закономірності, можливості, особливості, шляхи виконання поставлених завдань. Це зумовлює різні форми висловлювань, а саме: припущення, здогад, гіпотезу, запитання, уточнення тощо.

Принцип партнерства: у грі діти вчаться враховувати інтереси, почуття, емоції та переживання інших учасників взаємодії на основі партнерського спілкування [1].

Аналіз даних констатувального експерименту, спрямованого на вивчення стану зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення із застосуванням методик: «Конструювання речень», «День народження» та «Веселий оповідач», дозволив встановити наступне.

У стані сформованості зв'язного мовлення дітей із ЗНМ на рівні речень, тексту та творчої розповіді, вербальної творчості та уяви було виявлено ряд специфічних помилок, які найчастіше проявлялись у труднощах самостійно розпочати, продовжити, завершити чи взагалі виконати завдання. У зв'язку з особливостями уяви, дітям складно оперувати словами, співвідносити їх з відповідною ситуацією та застосовувати у мовленнєвій практиці відповідно до завдання. Вони часто не співвідносили та не узгоджували слова між собою. Дітям складно побудувати речення відповідно до законів логіки, граматики та семантики. Страждає вміння зв'язно й логічно поєднувати фрази та речення у текст за часом здійснення подій; і навіть виконуючи завдання за зразком дітям складно його відтворити. Проте найскладнішим для дітей із ЗНМ III р. виявилось використання прихованого творчого аспекту виконання завдання, яке найяскравіше простежується у методиці «Веселий оповідач».

Враховуючи описані результати діагностичного дослідження було поставлено мету – граючи, розвивати творче зв'язне мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III р. засобами ігротерапії. Розроблена нами ігротерапевтична методика передбачала застосування основного засобу розвитку мовлення на занятті – гри та включала в себе комплекс корекційно-розвивальних ігор емоційно-комунікативної спрямованості. Це були переважно рольові, психогімнастичні та сюжетно-рольові ігри, в яких розподіл ролей та функцій між дітьми спонукав їх до взаємодії та пошуку творчих шляхів вирішення поставлених завдань разом. Основним принципом був – опосередкований вплив на мовлення.

Методика передбачала проведення 20 занять, тривалість кожного з яких складала 50-60 хвилин, та містила три етапи проведення: вступний (підготовчий) – 3 заняття; основний – 14 занять; заключний (закріплюючий) – 3 заняття.

Аналіз результатів використання та проведення ігротерапевтичної методики підтвердив позитивну динаміку у розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III р., а зокрема його творчого компоненту. Під час

виконання завдання за запропонованою методикою у дітей експериментальної групи значно знизилась кількість помилок, що спостерігалась у результатах констатувального дослідження. На відміну від результатів попереднього експерименту переважній більшості дітей стало значно легше самостійно виконати завдання не використовуючи педагогічну допомогу. В результаті корекційного впливу дітям стало легше оперувати словами, співвідносити та застосовувати їх відповідно до конкретної ситуації. У дітей значно покращилось «чуття мови», що дуже добре відображається у мовленнєвій практиці. Зменшилась кількість помилок, що пов'язані із не співвіднесенням та неузгодженням слів між собою. Більшість побудованих речень хоч і носять простий непоширений характер, проте відповідають законам логіки та граматики. Значно покращилось вміння зв'язно й логічно поєднати фрази та речення у текст, повідомлення, зв'язне висловлювання за часом здійснення подій. Більшість дітей охоче й усвідомлено розуміли зміст допомоги педагога й вдало використовували її відповідно до ситуації. Також значно змінився показник творчого розповідання – зникла «механічність» повторення заданих зразком фраз, при цьому підвищилось застосування власної творчості та фантазії. У дітей значно підвищилась мовленнєва активність, яка проявляється у ініціюванні до спілкування з ровесниками та оточуючими. Внаслідок корекційно-розвивального впливу діти стали активніші, розкутіші та більш відкриті до комунікації.

Зважаючи на отримані експериментальні дані можна говорити про ефективність запропонованої формульованої методики.

Література:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ, 1984 р. 376 с.
2. Гайван Т.Я. Макарова С.М. Логопедична робота з дітьми (із ЗНМ III р.) (Комплекс матеріалів для логопедичних занять). Харків: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. 184 с.
3. Голобіна Л. Хомин О. Веселі заняття. Розвивальна програма. *Психолог.* 2007. № 38 (278). С.2-40.
4. Джинотт Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии. 2-е изд. Москва, 2005. 208 с.
5. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дефектологія.* 2004. № 4. С. 18-22.
6. Ігрові технології розвитку мовлення дошкільнят / Упоряд. Я.А. Скидан, М.С. Шкуратова. Харків: Вид-во «Ранок», 2009. 176 с.

Миськова Ангеліна,
студентка II курсу групи 2с
спеціальності 016 Спеціальна освіта (сурдопедагогіка)
Науковий керівник: Малина Л.О., канд. пед. наук, доцент

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

У статті розкриваються поняття «мова» та «мовлення» і розвиток даних психологічних явищ. Актуалізовано питання впливу мовлення на розвиток інших психічних функцій та його позитивний вплив на формування особистості з порушенням слуху. Виявлено причини та умови корекційного впливу мовлення на особистість.

Ключові слова: мова, мовлення, спілкування, особистість, діти з порушенням слуху, психічні функції, корекція, аномальний розвиток.

Розглядаючи питання формування особистості, слід зазначити, що розвиток таких психічних функцій як мова, мовлення і спілкування є її невід'ємною і найактивнішою частиною. Тому вважаємо доцільним розглянути ці поняття більш детально.

Мова являє собою особливу систему знаків, основною функцією якої є передача, сприймання і використання інформації. Вона є суто людським засобом спілкування і утворилась внаслідок спільної трудової діяльності. Мова є явищем суспільним і грає ключову роль у здатності влаштовувати людські стосунки [2].

Слово – це найменша самостійна і вільна одиниця мови і містить у собі наступні аспекти: фонетичний – є умовним (звуковим) знаком предмета і не передає його властивостей; семантичний – зміст/значення, розшифрування до відповідного знаку.

Розглядаючи складові мовної системи слід виокремити два головних компоненти – це словниковий склад і граматична будова.

Словниковий склад представляє собою сукупність слів кожної окремої мови. Чим він є багатшим, тим різноманітнішою вважається мова. Умовно словниковий склад поділяється на: активний словник – до нього відносять слова, які людина активно використовує від час мовлення, виражає ними свої думки; пасивний словник – слова, що людина може зрозуміти під час читання або аудіювання, але не мають частого вжитку у житті.

Граматична будова – формує правила узгодження слів у реченні (морфологія і синтаксис) для їх більш коректної та точної передачі відповідної дійсності.

Вищезазначені головні елементи і функції мови стають засобом спілкування, обміну думками за умови, коли відбувається мовлення між людьми.

Мовлення – це процес вживання людиною мови для спілкування або інакше кажучи являє собою мовленнєву діяльність, оскільки може забезпечити спілкування та розв’язання розумових та мнемонічних завдань. Відповідно до цього мовлення буває: усне (звучне, сприймається людиною на слух), письмове (особливий вид, дає змогу спілкуватися за відсутності співрозмовника) та внутрішнє (використовується під час мислення, не озвучується і не записується, не контактує з іншими людьми) [2].

Мова і мовлення не є тотожними поняттями, але тільки за активне використання мови під час мовлення обумовлює її актуальність і розвиток.

Спілкування – це процес взаємодії двох або більше людей і має на меті обмін інформацією, діями та встановленням взаєморозуміння. Є важливою духовною потребою особистості і глибоко соціальним явищем.

Говорячи про мовлення, важливо виявити механізм його розвитку у дитини. Відповідно до теорії розвитку мовленнєвої діяльності В. Гумбольдта: «Засвоєння дітьми мови не є пристосуванням слів, їх складання в пам’яті і оживлення з допомогою мовлення, однак є розвитком мовної здатності з віком і вправленням».

Тому вченими виділяються наступні етапи/періоди в процесі формування мовленнєвої діяльності:

Підготовчий (від народження до першого року життя): у дитини тільки починає формуватися фонетичне сприймання середовища і здатність виявлення мовленнєвих звуків. З’являється лепет та гуління. На 7-му місяці життя дитина відгукується на власне ім’я, а в 9 місяців починає розуміти прості слова. Під кінець періоду вона здатна свідомо говорити «мама», «тато» та інше.

Переддошкільний (1-3 роки): дитина починає розуміти прості звертання, розвивається фразове мовлення і з’являються прості речення. Проявляються різні фонетичні порушення (деякі звуки опускаються, переставляються, замінюються), що викликані недосконалістю артикуляційного апарату і недостатнім рівнем розвитку фонетичного сприймання. Дитина починає опановувати граматичну будову мовлення. Словниковий запас складає до 100 слів.

Дошкільний (3-7 років): період найінтенсивнішого мовленнєвого розвитку. Дитина починає використовувати складну структуру речень за участі сполучників та сполучних слів. Активний словник складає близько 3-4 тисяч слів. Формується відчуття мови. По завершенню періоду дитина володіє розгорнутим фразовим мовленням. Постає проблема розвитку зв’язного мовлення.

Шкільний (7-17 років): удосконалюється зв’язне мовлення. Дитиною свідомо засвоюються правила граматичного оформлення вільних висловлювань і звуковий аналіз та синтез. На цьому етапі формується писемне мовлення.

Взаємодія навколишнього середовища і людини є процесом постійним і здійснюється за допомогою різних аналізаторів. Першочергове значення серед них має слуховий аналізатор, оскільки завдяки ньому пізнаються різноманітні звуки, а основне – сприймається мовлення.

Розглядаючи проблеми аномального розвитку у дітей слід розуміти, що наявне порушення не призводить до ізолюваного випадіння певної функції.

У даному випадку виникає цілий ряд відхилень, створюючи цілісну картину атипового розвитку. В 1930-ті роки ХХ ст. Л.С. Виготський сформував положення про складну структуру аномального розвитку дитини. Відповідно: причиною своєрідності є первинне порушення, що виникає внаслідок хвороби та інших факторів і викликає низку вторинних відхилень [1].

Ураження слухового аналізатору це первинне порушення, своєрідність слухового аналізатора полягає у його винятковій ролі у виникненні, розвитку і функціонуванні усного мовлення. При ранньому виникненні глухоти у дитини не розвивається усне мовлення. Німота у даному випадку є вторинним порушенням [1].

Оволодіння усним мовлення дитиною, що втратила слух виявляється можливим лише в умовах спеціального навчання [4] із опорою на збережені аналізатори: зір, тактильні-вібраційну чутливість, кінестетичні і температурні. Розвиток мовлення у цьому випадку відбувається своєрідно: вимова, що позбавлена слухового контролю виявляється різко (за дослідженнями Савченко М.А., Шеремет М.К., Гренюк Л.С. Козлової О.М), словниковий запас накопичується повільно, значення слів засвоюється не точно. У процесі спеціального навчання мові у глухих спостерігається ціла низка характерних особливостей, що є наслідком обмеженого на ранньому етапі мовного і мовленнєвого досвіду. Таким чином вторинні відхилення у розвитку мови і мовлення глухого призводять до відхилень 3-го плану, а саме до порушення словесно-логічного мислення та інш.

В процесі ушкодженого розвитку первинний симптом і вторинні відхилення перебувають у постійній взаємодії: не лиш первинне порушення створює умови для виникнення вторинної симптоматики, але й остання створює певні умови, що ускладнюють та підсилюють первинний симптом. Наприклад: при неповній втраті слуху залишковий слух не використовується доти, доки дитина не навчиться говорити. Порушення слуху таким чином ускладнюється обмеженим його використанням, а слухове сприймання мовлення здійснюється недостатньо, лише у процесі подолання недорозвитку мовлення розвивається здатність до адекватного використання неповноцінного слухового аналізатора.

Різні прояви ушкодженого розвитку по різному піддаються корекції. Чим ближче вторинне відхилення до першопричини, тим складніше його коригування. Наприклад: відхилення у вимові глухих перебувають у найбільш тісному взаємозв'язку із порушенням слуху. Їх корекція виявляється найбільш складною, оскільки розвиток вимови напряму залежить від стану слуху. Вимова розвивається і досягає досконалості за умови обов'язкової участі слухового контролю за власним мовленням і можливості його співставлення із мовленням оточуючих як взірця і зразка для наслідування. Без слуху не можливо досягти нормальної розбірливості мовлення. Однак інші сторони мови зокрема: словник, граматична сторона набуваються глухим в умовах спеціального навчання і через письмову мову і шляхом орального сприймання усного мовлення, тобто у такий же спосіб як і у дітей норма розвитку.

Вплив мовленнєвої діяльності на психічне життя людини – значний і несе фундаментальний характер, але рідко усвідомлюється в повсякденному житті, хоча співвідношення мовлення з іншими психічними процесами має бути в центрі уваги педагогічних працівників. Розглянемо розвиток психічний процесів особистості з порушенням слуху та який вплив на їх розвиток має мовлення.

Відчуття та сприймання (Виготський Л.С., Венгер А.А. та ін.): розвиваються за тими ж принципами, що і у дітей з нормальним рівнем розвитку, але мають свої особливості. У зв'язку з порушенням слухового сприймання відбувається інформаційний дисбаланс між дитиною і середовищем. Сприймання та розвиток мови і мовлення пошкоджено і потребує педагогічного втручання. Зорове сприймання хоч і стає основним [5], але теж не повне через затримку оволодінням усним мовленням: у дитини відсутній зв'язок предметів та їх назв/звуків, що вони створюють; сприймання збідніле та повільне, аналіз та синтез сприйнятого неповний, а предмети складніше сприймаються у незвичному ракурсі. Компенсуюча роль мови виявляється в управлінні сприймання: його уточненням і формуванням понятійних компонентів системного образу. Слід сказати і про особливості розвитку рухової сфери [7] дитини з порушенням слуху, оскільки виникають проблеми у формуванні просторового орієнтування. Мовленнєве осмислення рухів – важлива частина розвитку кінестетичних відчуттів і сприймань, і впливають на кінестетичний контроль в процесі оволодінням усним мовленням.

Уявлення та пам'ять (за дослідженнями Розанової Т.В., Богдагової Т.Г., Занкова Л.В.): Звуження кола уявлень, своєрідне формування та групування образів – все це виникає внаслідок порушення слуху. Дитині проблематично оперувати подумки образами предметів і формувати відповідне уміння; відбір, збереження та регулювання довільних зорових образів недостатнє – все це є наслідком уповільненого розвитку мови. Збережені уявлення з часом зазнають значних змін або взагалі уподібнюються. Характерне недостатнє використання опосередкованого запам'ятовування і осмислення матеріалу [6]. Зв'язок зі словом та образом порушений. Помітне значне порушення у розвитку словесної пам'яті: складність в утримання в пам'яті звуко-буквеної послідовності слова, спотворюється буквений склад слів, уподібнюються одні слова іншим, що зовні схожі, допускаються заміни і перестановки букв і складів.

Мислення (за дослідженнями Мартинчук О.В., Фомічової Л.І., Гольтберг А.М., Пуціне Е.І.): мислення у дітей з порушенням слуху формується відповідно до загальних стандартів, але повільніше у разі затримки розвитку мови, оскільки саме вона виступає як форма та засіб мисленнєвої діяльності. Більш повільно опановуються рішення різних практичних задач, виявляється схильність до стереотипного вирішення задач [6] без урахування їх умов. Через недостатній розвиток внутрішнього мовлення як засобу мислення виникають труднощі при переході від предметно-дійових до мисленнєвих форм інтелектуальних операцій і зворотно, довго не формується необхідна оборотність зв'язків між предметами, ознаками, діями і їх позначеннями. Виникають

проблеми з аналізом і синтезом, узагальненням і диференціюванням наочних ситуацій. Характерною є проблема у виділенні істотного або концентрація на другорядних ознаках. Через недостатній рівень розвитку мовлення у дітей з порушенням слуху виникають складності у розумінні образних виразів з непрямим значенням – вони розуміються буквально. Формування мисленнєвих операцій для даної категорії дітей є більш тривалим і своєрідним процесом.

Увага (за дослідженнями Соловйова І.М., Шиф Ж.І., Розанової Т.В., Яшкової Н.В.): Внаслідок порушення слухової функції виборче сприймання початкової інформації відбувається повільніше, ніж у тих хто чує. Загальні характеристики уваги, такі як об'єм, стійкість та переключення формуються пізніше і є повільнішими ніж у однолітків з нормою розвитку. Діти частіше допускають помилки при виокремленні необхідної інформації. У глухих дітей помічається більш уповільненого включення у роботу, як наслідок – повільніший темп виконання завдань. Засвоєння мовлення допоможе дітям підвищити продуктивність уваги, за рахунок більш успішного засвоєння нових інструкцій та швидшої переробки інформації; завдяки мовленню формується довільна увага дітей.

Уява (за дослідженнями Фомічової Л.І.): затримка у формуванні словесної мови та абстрактного мислення, впливає на розвиток уяви у дітей з порушенням слуху. Як наслідок виникають труднощі у відтворенні образів та конкретних ситуацій, у творчій переробці уявлень, у створенні нових образів. Під час відтворення у дітей виявляються порушення просторових взаємин між об'єктами, невідповідність розміщення відповідно до опису. Ці проблеми виникають напряду через недорозвиток мови дітей з порушенням слуху і через це нездатність зіставити реальний досвід з його словесним описом. Заміна словесно описаних предметів або необхідність уявити звучні об'єкти викликають великі труднощі. Характерним є буквально розуміння метафор, прислів'їв та образних виразів.

Одним з перших, хто вивчав, досліджував та теоретично обґрунтовував питання розвитку особистості людини з порушенням слуху був Л.С. Виготський, який вказував на те, що гармонічне залучення даної категорії людей до суспільства можливе лише за умов включення їх в різноманітну соціальну-значущу діяльність [1].

В основні розуміння розвитку особистості за Л.С. Виготський лежить його культурно-історична концепція, істиною якої є те, що розвиток свідомість дитини, специфічних особливостей її вищих психічних функцій (довільна пам'ять, довільна увага) відбувається в процесі спілкування дитини з дорослими, під час якого відбувається засвоєння дитиною систем культурних знаків, вироблених у процесі суспільно-історичного розвитку. Під поняттям «знаку» розуміється «слово» [3].

В результаті виникає твердження про те, що особистість – це поняття соціальне, воно охоплює надприродне і історичне в людині. Особистість – не є вродженою, а виникає внаслідок культурного впливу і саме соціальне середовище

є джерелом її розвитку. Еволюціонування нижчих психічних процесів до вищих також невідривно пов'язано з особистістю [2].

У випадку з дітьми з порушенням слуху, через недостатню спроможність слухового аналізатора виконувати свою функцію, виникає порушення у обміні інформації дитини з іншими представниками суспільства. Особистість опиняється в специфічних умовах, де коло спілкування обмежене діапазоном соціальних зв'язків. Виникає своєрідність суб'єктивних відносин людини з недоліками слухової функції до навколишнього світу і до самого собі. Внаслідок недостатнього розвитку мови, меншого об'єму знань, якими має в своєму розпорядженні нечуюча дитина в порівнянні з чуючими однолітками, а також обмеженістю спілкування з навколишніми, виявляється більш уповільнений темп становлення особистості з порушенням слуху.

Помітні великі проблеми у становленні емоційно-вольової сфери особистості [5]: тривалий час самооцінка дитини і її оцінка оточуючих є неадекватною; усвідомлення власного порушення відбувається у віці 6-8 років, тому дитина схильна до афективних вибухів, кривляння, прищеплювання, з віком це проходить; емоційна сфера розвивається повільніше через відсутності сприймання виразної сторони мови, музики та інш., але є значний розвиток в використанні невербальної сторони мовлення (жести, міміка, пантоміміка). Морально-етичні уявлення дітей з порушенням слуху характеризуються загальною відповідністю соціальним нормам, але відмінні деякою однобічністю, відсутністю проміжних понять з використанням лише конкретних. Словесно дитина позначає тільки добре знайомі емоції. Багато які емоційні стани, соціально-етичні почуття залишаються невідомими до середнього шкільного віку.

За умов формування мовленнєвих здібностей у дітей з порушенням слуху виявляється прагнення спілкуватися усною мовою, усвідомлення її значущості для соціально-психологічної адаптації в світі чуючих людей.

Шляхом залучення дитини з порушенням слуху до ігрової, навчальної, трудової і предметної діяльності з використанням та розвитком у неї усного мовлення це дозволяє дитині швидше розвивати психічні функції і досягати вищого рівня в соціалізації [4].

Література:

1. Виготський Л.С. Проблеми дефектології. Москва : Просвещение, 1995. 527 с.
2. Максименко С.Д., Соловієнко В.О., Загальна психологія: Навчальний посібник. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во «Смысл»; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Дитина з порушенням слуху / С.В. Литовченко, В.В. Жук, О.Ф. Федоренко, О.М. Таранченко. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с. (Інклюзивне навчання).
5. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка. Київ: ТОВ «Наша друкарня», 2020. Вип. 16. 292 с.

6. Навчання дітей з порушеннями слуху: навчально-методичний посібник / С.В. Кульбіда та ін. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 216 с.

7. Шевченко В.М. Методичні рекомендації з фізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 48 с.

УДК 376.36-053.4:811.161.2'367

Пашкова Софія,

студентка 2 курсу магістратури групи 2мзлсфСДО2
спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)

Науковий керівник: Чередніченко Н.В., канд. пед. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ВІДМІНКА ІМЕННИКА МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПОРУШЕННЯМ ПИСЬМА

У статті висвітлено особливості засвоєння граматичної категорії «відмінок іменника» молодшими школярами із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Визначено труднощі, які виникають у молодших школярів із дисграфією під час вивчення даної граматичної категорії.

Ключові слова: предмет Українська мова, поняття «іменник», «відмінок іменника», молодші школяри, порушення письма, дисграфія, лінгвістичні здібності, абстрактно-логічне мислення.

Предмет «Українська мова» є базовим у системі початкової освіти учнів, адже від якості його опанування залежить засвоєння дитиною інших навчальних предметів. Навчання української мови у початкових класах має пізнавально-практичний характер. На уроках дитина засвоює основи лінгвістичної науки, необхідні для розуміння різних мовних явищ. Також в учнів на практичному рівні формуються мовленнєві та правописні уміння та навички.

Багаточисленні дослідження свідчать, що великий відсоток учнів початкових класів відчувають труднощі у процесі здобуття освіти. Часто вони зумовлені порушеннями письма. У роботах учнів 2-4-х класів мають місце паталогічні помилки – дисграфічні та дизорфографічні. Частина з них часто зумовлена особливостями розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення. За даними Т. Пічугіної, О. Корнева, Л. Тенцер, Н. Чередніченко, відсоток здобувачів освіти з порушенням письма постійно збільшується. Це викликає потребу своєчасного вивчення цієї проблеми, засвідчує її актуальність та вимагає своєчасного надання корекційної допомоги.

Раннє виявлення і попередження специфічних порушень письма у молодших школярів є надзвичайно важливим, оскільки письмо як діяльність відіграє важливу роль у процесі навчання у цілому та української мови, зокрема. Саме

тому виникає потреба вирішення означеної проблеми в умовах як спеціальних, так і загальноосвітніх закладів освіти.

Діти із порушенням письма (дисграфією) мають низький рівень мовленнєвих та мовних здібностей, що негативно впливає на засвоєння лінгвістичних знань з предмету «Українська мова», провідним розділом якого є граматики. Метою вивчення граматики є засвоєння учнями системи лінгвістичних понять, граматичних навичок зміни та творення слів, а також граматичних законів побудови речень. Як засвідчили наукові дослідження (Е. Данілавічюте; Н. Пахомова; О. Ревуцька; В. Тарасун, Л. Тенцер; Н. Чередніченко; Т. Швалюк та ін.), діти із порушеннями усного та писемного мовлення мають низькі лінгвістичні здібності. Особливо це проявляється під час засвоєння граматичної будови мови. Тому виникає потреба розробки корекційних методик, які сприятимуть засвоєнню учнями граматичних лінгвістичних понять, граматичних форм та категорій не лише на практичному, а й на елементарному теоретичному рівні.

У програмі з української мови чинне місце належить вивченню частин мови та формуванню у дітей таких понять, як іменник, дієслово, прикметник тощо, серед яких одне із провідних місць належить іменнику. Знайомство з частинами мови у школі починається саме з вивчення іменника як найбільш уживаного учнями лексико-граматичного класу слів [18].

Вивчаючи граматичну тему «Іменник», увага учнів спрямовується на аналіз відмінних рис данної граматичної категорії з точки зору її лексичного змісту, особливостей зміни стосовно інших граматичних категорій, ролі в реченні [15]. Лише після остаточного засвоєння молодшими школярами теми «Іменник» вчитель починає працювати над вивченням його граматичних категорій – роду, числа та відмінку.

Категорія відмінку, як засвідчили наукові дослідження І. Вихованця, С. Дубовик, М. Плющ [3-5; 8; 13], є однією із найбільш складних граматичних категорій, бо вона характеризується розмаїттям значень, форм і функцій і з методичного боку вимагає особливої уваги. Тому знайомство з нею відбувається лише після засвоєння категорій числа і роду. Ця категорія є доволі абстрактною і потребує високого рівня сформованості абстрактно-логічного мислення.

Як засвідчує досвід практичної роботи, вивчення граматичної категорії відмінка іменника викликає труднощі у молодших школярів як із нормальним, так і з порушеними мовленнєвим розвитком. Діти із ЗНМ, дисграфією та дислексією мають недостатній рівень розвитку лінгвістичних здібностей, що зумовлено порушенням у них словесно-логічного та абстрактного мислення; низьким рівнем сформованості розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, а також значним зниженням рівня розвитку пам'яті та уваги як важливих передумов інтелектуальної діяльності. Саме вони забезпечують засвоєння граматичних понять, форм та категорій. Отже, складність обраної проблеми та її значущість для спецметодики початкового навчання рідної мови та логопедії і зумовили актуальність обраної нами теми.

Метою даної статті є висвітлення особливостей засвоєння граматичної категорії відмінка іменника молодшими школярами з порушенням письма та визначення типових труднощів та помилок в усному мовленні та на письмі, які виникають у дітей.

Аналіз наукових публікацій та змісту типових та корекційних програм з предмету «Українська мова» для учнів початкових класів дозволив нам визначити, що категорія відмінка іменника – одна з найважливіших конститутивних категорій сучасної української мови, дослідження якої протягом тривалого часу було й залишається центральною проблемою наукової граматики. Описові цієї мовної величини й питанням недосконалості традиційної класифікації відмінків присвячували й присвячують багато праць, проте й досі вона викликає значні дискусії [11].

Грамматична категорія відмінка є категорією морфології. Це пов'язано з тим, що категоріальне значення предметності виражається системою морфологічних форм, а морфологічні засоби вираження мають компоненти категорії – грамеми. За кількістю граем морфологічна категорія відмінка є семичленною – називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий, кличний відмінки [8].

За визначенням академіка В. Виноградова, відмінок – це форма імені, яка виражає його відношення до інших слів у мові [15, с. 13]. Р.Будагов відзначав, що відмінок – це не проста форма імені, а єдність форми і значення [15, с. 15]. М. Шкільник підкреслював, що загальне значення категорії відмінка іменника знаходить свій вияв у часткових значеннях окремих відмінків і відноситься до них як родове поняття до видового [16]. О. Пешковський звертав увагу на велику організуючу роль відмінків іменників у системі мови. Вчений зауважував, що вони своїми формами не вносять змін у речове значення слова. Він пояснював, що відмінки виражають відношення між нашими словами, уявленнями і тим самим створюють зв'язне мовлення – думку [13, с. 23].

Як слушно зауважував І. Кучеренко, поняття «відношення іменника до інших слів у реченні» неможна ототожнювати з поняттям «синтаксична функція». Науковець пояснював це твердження тим, що часто однакові відмінки іменників можуть виражати в реченні різні його синтаксичні функції [12].

Світове мовознавство також знає чимало спроб різноаспектного наукового тлумачення категорії відмінка. Зокрема, з ім'ям Є. Куриловича пов'язана теорія, відома в літературі як синтаксична. Семантична концепція знайшла відображення в працях Ч. Філлмора. Послідовним прихильником морфологічної класифікації відмінків був Р. Якобсон [11].

У сучасній українській мові категорія відмінка становить міжрівневу величину, оскільки її категорійна сутність виявляється в синтаксичному і морфологічному ярусах мови. Вирізнення синтаксичних і морфологічних параметрів відмінка передбачає розв'язання проблеми їхньої ієрархії. Синтаксичний аспект аналізу відмінків в україністиці пов'язаний, насамперед, з ім'ям Є. Тимченка [11]. Цей український дослідник видав монографії про

відмінки української мови, у яких описав значення і синтаксичні функції відмінкових форм [8].

За останні десятиліття з'явилися нові дослідження відмінкової системи української мови. Вагомий внесок зроблено науковими працями І. Вихованця та М. Плющ. У монографії І. Вихованця «Система відмінків української мови» відмінкова система української мови розглядається як неоднорідна сукупність семантико- і формально-синтаксичних функцій. Відмінкова форма трактується мовознавцем як поліфункціональна, що виражає категоріальне відмінкове значення, розташоване на семантико-граматичній осі предметності і розчленовується на ряд значеннєвих компонентів, які не об'єднуються інваріантним значенням [4].

Представники функціональної граматики разом із І. Вихованцем розглядають категорію відмінка у взаємодії з іншими граматичними категоріями іменника – категоріями роду і числа. Однак цій категорії відводиться визначальне місце, оскільки жодна інша граматична категорія іменника не може зрівнятися з відмінками ні за обсягом семантичних функцій, ні за роллю в семантико- і формально-синтаксичній структурах речення, ні за послідовністю морфологічного вираження, ні за відображуваням у відмінках характером синтаксичних зв'язків іменника з другою центральною частиною мови – дієсловом [8].

Отже, аналіз літературних джерел засвідчив, що категорія відмінка – це дуже складана морфологічна категорія і потребує високого рівня розвитку всіх психічних функцій.

Дослідження Н. Чередніченко, Л. Тенцер, Т. Швалюк засвідчують, що труднощі у засвоєнні граматичної категорії відмінка у письмі проявляються у вигляді дисграфічних помилок – аграматизмів, які часто пов'язані з неправильним вживанням відмінкових закінчень [15; 16]. Тому нами було організовано та проведено експериментальне дослідження, яким було охоплено 38 учнів четвертих класів Київської гімназії №154 м. Києва без порушень усного мовлення. Із них п'ятеро дітей мали порушення писемного мовлення – дисграфію.

Метою проведеного нами експериментального дослідження було визначення стану сформованості та особливостей засвоєння учнями 4-х класів із порушеннями писемного мовлення граматичних умінь та навичок з граматичної теми «Іменник. Категорія відмінка іменника»; виявлення типових труднощів, які виникають під час її вивчення та встановлення взаємозв'язку між рівнем граматичних знань, умінь та навичок із даної теми та станом письма учнів.

Нами було проаналізовано лінгвістичні основи вивчення граматичної категорії відмінка іменника та розроблено діагностичну методику, спрямовану на оцінку граматичних знань та орфографічних умінь та навичок з теми «Відмінювання іменників». Також ми намагалися з'ясувати, які типові помилки зустрічаються у молодших школярів із дисграфією при засвоєнні граматичної категорії «Відмінок іменника».

Добираючи завдання, ми керувалися програмовими вимогами щодо знань, умінь та навичок, які мають бути сформованими в учнів початкової школи в 4 класі [14] змістом посібника «Українська мова» НПП «Інтелект-Україна» та змістом навчально-методичного посібника «Методика навчання української мови в початковій школі» за редакцією М.С. Васьуленко [1].

Під час експериментального дослідження нам було важливо вирішити такі завдання:

- 1) з'ясувати розуміння поняття «відмінювання іменників»;
- 2) уміння ставити запитання до іменників, вжитих в різних відмінках;
- 3) вміння встановлювати відповідність між назвою відмінка та граматичним запитанням, на яке він відповідає;
- 4) вміння визначати відмінки іменників, вжитих в однині та множині у кожному із відмінків (на фоні слів та речення);
- 5) здатність відмінювати іменники, що стоять у початковій формі;
- 6) вміння вжити іменник у відповідному відмінку;
- 7) вміння правильно ставити іменники у потрібній граматичній формі у словосполученні та реченні;
- 8) вміння встановлювати зв'язки між словами за допомогою запитань у словосполученнях та реченнях.

Розроблена нами діагностична експериментальна методика містила 15 завдань, які ми об'єднали у 2 блоки. Метою першого блоку завдань було з'ясування рівня засвоєння граматичної теми «Іменник». Завдання другого блоку передбачали визначення рівня засвоєння теми «Відмінювання іменника» учнями 4-х класів.

Оцінювання якості виконання завдань відбувалося відповідно до визначених нами критеріїв, які співвідносилися із рівнями – високим, середнім та низьким.

До здобувачі освіти з високим рівнем ми відносили тих, які чітко усвідомлювали поняття «іменник»; розуміли значення граматичної категорії відмінку; завжди правильно співвідносили назву відмінка та запитання до нього; вільно знаходили іменники в тексті та безпомилково визначали відмінки іменників; в їхніх письмових роботах були відсутні граматичні помилки.

До здобувачі освіти з середнім рівнем ми відносили тих, які виділяли іменники в тексті серед інших частин мови; усвідомлювали характерні ознаки поняття «іменник», «відмінок іменника», але не завжди правильно ставили запитання; помилково встановлювали відповідність; помилялися у постановці відмінкових запитань; допускали неточності під час узгодження слів у реченні.

До здобувачі освіти з низьким рівнем ми відносили тих, які не розрізняли відмінність між назвою, ознакою та дією предмета; забували назви відмінків; не знали запитань до відмінків; не могли співвіднести запитання та відмінок; під час письма зовсім не звертали увагу на закінчення іменників; невірно узгоджували слова у реченнях; допускали граматичні помилки.

Зробимо порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних виконання завдань дітьми без порушень писемного мовлення та здисграфією.

Під час виконання завдань I блоку, де метою було визначення рівня засвоєння теми «Іменник» ми встановили, що в учнів із дисграфією переважав середній рівень знань та умінь із даної теми. Діти майже повністю усвідомлюють поняття «іменник». У них майже не викликало труднощів визначення форми числа іменників та категорії «істота» – «неістота». Більші труднощі учні відчували під час визначення такої категорії, як «власна та загальна» назва іменників, хоча при цьому вони розрізнявали ці поняття на практичному рівні – живий – неживий предмет. Помилки зустрічались також під час визначення категорії роду іменників. Найважчим для дітей із дисграфією було встановити зв'язки між словом та запитанням до нього. Отримані результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз результатів виконання завдань I блоку експериментальної методики молодшими школярами з нормотиповим розвитком та із дисграфією (у %)

№	Вміння, які перевірялись	Категорія дітей	Рівні		
			Високий	Середній	Низький
1	Вміння визначати іменники в тексті	Нормотипові діти	17%	60%	13%
		Діти з дисграфією	20%	60%	20%
2	Вміння визначати число іменників	Нормотипові діти	17%	77%	6%
		Діти з дисграфією		80%	20%
3	Вміння визначати категорію «істота» – «неістота»	Нормотипові діти	89%	11%	
		Діти з дисграфією	20%	60%	20%
4	Вміння вводити іменник в речення	Нормотипові діти	94%	6%	
		Діти з дисграфією	80%		20%
5	Вміння визначати категорію «власна – загальна» назва іменника	Нормотипові діти	61%	33%	6%
		Діти з дисграфією		60%	40%
6	Вміння визначати рід іменника	Нормотипові діти	77%	22%	11%
		Діти з дисграфією		60%	40%
7	Вміння встановлювати зв'язки між словами за допомогою запитань	Нормотипові діти	78%	22%	
		Діти з дисграфією		20%	80%

II блок завдань був спрямований на визначення якості засвоєння учнями 4-х класів категорії «Відмінок іменника». З цією метою нами було запропоновано виконання 8 завдань, які представлено у таблиці (таблиця 2).

Таблиця 2

Аналіз результатів виконання завдань II блоку експериментальної методики молодшими школярами з нормотиповим розвитком та із дисграфією (у %)

№	Завдання	Категорія дітей	Рівні		
			Високий	Середній	Низький
1	Визначати, що таке відмінювання іменників	Нормотипові діти	84%		16%
		Діти з дисграфією	80%		20%

Закінчення табл. 2

№	Завдання	Категорія дітей	Рівні		
			Високий	Середній	Низький
2	Встановити відповідність між назвою відмінка та запитанням до нього	Нормотипові діти	85%	10%	5%
		Діти з дисграфією	80%		20%
3	Визначити відмінок іменника на рівні слова	Нормотипові діти	84%		16%
		Діти з дисграфією	20%	20%	60%
4	Визначити відмінки іменників на рівні речення	Нормотипові діти	50%	32%	18%
		Діти з дисграфією		20%	80%
5	Поставити іменник, що стоїть у початковій формі, у той, який вказано у завданні (на рівні слова)	Нормотипові діти	53%	37%	10%
		Діти з дисграфією	40%		60%
6	Поставити іменник у потрібній відмінковій формі (на рівні речення)	Нормотипові діти	21%	69%	10%
		Діти з дисграфією			100%
7	Скласти зі слів речення, узгодивши їх між собою	Нормотипові діти	74%	21%	5%
		Діти з дисграфією		20%	80%
8	Знайти у тексті іменники називного відмінку	Нормотипові діти	73%	18%	8%
		Діти з дисграфією	60%	20%	20%
9	Знайти у тексті іменники родового відмінку. Поставити іменники в тексті у родовий відмінок	Нормотипові діти	48%	30%	24%
		Діти з дисграфією	20%	20%	60%
10	Знайти у тексті іменники давального відмінку. Поставити іменники у тексті в давальний відмінок	Нормотипові діти	76%	12%	12%
		Діти з дисграфією	40%	40%	20%
11	Знайти у тексті іменники знахідного відмінку. Поставити іменники у тексті у знахідний відмінок	Нормотипові діти	70%	21%	9%
		Діти з дисграфією	40%	40%	20%
12	Знайти у тексті іменники орудного відмінку. Поставити іменники у тексті в орудний відмінок	Нормотипові діти	70%	21%	9%
		Діти з дисграфією	40%	20%	40%
13	Поставити іменник у тексті у кличний відмінок	Нормотипові діти	21%	24%	55%
		Діти з дисграфією		20%	80%

Аналіз результатів виконання завдань другого блоку засвідчив, що в учнів 4 класу найбільші труднощі викликає засвоєння родового та кличного відмінків іменників. Найскладнішим є постановка граматичних запитань до іменників, вжитих у непрямих відмінках, а також нездатність поставити слово у відповідному відмінку. Діти із дисграфією засвідчили неспроможність поставити іменник у потрібній відмінковій формі відповідно до змісту речення, що свідчить про низький рівень засвоєння граматичних значень кожного з відмінків. Значні труднощі виникали також під час уживання правильних закінчень іменників.

Причину такого стану ми вбачаємо у низькому рівні сформованості системи словозміни на практичному рівні та недостатній увазі до граматичного значення слова, що виражено певним закінченням.

У писемному мовленні нерозуміння граматичного значення певного відмінку виражалось в аграматизмах, які в усному мовленні були відсутні. Серед найбільш поширених граматичних помилок ми виокремили: неправильне узгодження іменників, що стояли у непрямих відмінках, із прикметником, що виражалось у помилковому використанні родових закінчень прикметників; заміни закінчень іменників, які нехарактерні певному відмінку, що призводило до неправильного зв'язку слів у реченні.

Ми впевнились, що на граматичне оформлення письмового висловлювання впливала недостатня увага до граматичного значення слова та низький рівень розвитку уваги як загальнофункціонального механізму мовленнєвої діяльності. Наступною причиною такого стану було недорозвинення граматичної будови словозміни в усному мовленні та недостатня сформованість морфологічних та синтаксичних узагальнень. *Нерозуміння зв'язків між формальними ознаками та певним граматичним значенням*, що виражає слово, є провідним механізмом виникнення граматичних помилок та низького рівня засвоєння граматичної категорії «відмінок іменників».

Отже, на підставі проведеного нами дослідження ми зробили такі висновки:

1. Діти із порушеннями писемного мовлення засвідчили переважно середній рівень засвоєння граматичних знань та практичних умінь із теми «Іменник» та низький рівень засвоєння граматичної категорії «відмінок іменника».

2. Типовими труднощами в оволодінні цією граматичною категорією є: складність запам'ятовування назви відмінка та встановлення відповідності між запитанням та назвою відмінка; визначення відмінку іменника; розрізнення відмінкових форм іменників; вживання іменників у формах різних відмінків у словосполученнях та реченнях; знаходження іменників, вжитих у певному відмінку, на рівні речень. Найслабшою ланкою в системі граматичних знань і умінь учнів 4 класів під час вивчення категорії відмінка іменника є *оволодіння нормами граматичної сполучуваності слів*.

3. Багаточисленні помилки на письмі у вживанні відмінкових закінчень ми вбачаємо у *низькому рівні сформованості системи словозміни на практичному рівні; недостатній увазі до граматичного значення слова*, вираженого певним закінченням. На якість письма (граматичне оформлення речення) впливає *низький рівень розвитку уваги учнів із ППМ як загальнофункціонального компонента мовленнєвої діяльності*.

4. Причиною низького рівня граматичних знань та умінь з даної теми є *недостатній рівень розвитку словесно-логічного та абстрактного мислення учнів із ППМ, розумових операцій*, які важливі для засвоєння граматичних понять та граматичних законів мови. Це зумовлює *низький рівень розвитку лінгвістичних здібностей учнів у граматичній ланці*, що проявляється у недостатній сформованості морфологічних та синтаксичних узагальнень.

5. Своєчасне виявлення труднощів, які виникають в учнів у процесі вивчення теми «іменник», починаючи з 2 класу, визначення рівня засвоєння поняття «Іменник» та граматичної категорії «відмінок іменника» учнями за даною методикою сприятиме правильній організації корекційної педагогічної та логопедичної допомоги в умовах ЗЗСО та спеціально організованого навчання у спеціальних та інклюзивних ЗСО.

Залишається актуальним питання зв'язку іменника з іншими частинами мови та вивчення граматичної категорії відмінка іменника з урахуванням принципів наступності й перспективності на основі методу випереджуючого навчання.

Література:

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. Київ: Освіта, 2006. 268 с
3. Вихованець І.Р. Семантико-синтаксична класифікація відмінків української мови. *Мовознавство*. 1988. № 2. С. 44-51.
4. Вихованець І.Р. Система відмінків української мови : монографія. Київ : Наук. думка, 1987. 231 с.
5. Вихованець І.Р. Українська відмінкова система у функціонально-категорійному вимірі (Спроба перекласифікації відмінків). *Наукові записки Кіровоградського педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія : Філологічні науки (мовознавство)*. 2001. Вип. 31. С. 13-16.
6. Горгош Л. Начання граматики в початкових класах: лінгводидактичні засади. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2010. Вип. 23. С. 56-59.
7. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
8. Дубовик С.Г. Лінгвістичні основи вивчення категорії відмінка іменника на засадах функціонального підходу у вищій школі. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/8382/97/>
9. Закон України про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
10. Костусяк Н.М. Морфологічні та семантичні відмінки сучасної української літературної мови. *Українська мова*. 2013. № 4. С. 45-57.
11. Костусяк Н.М. Структура міжрівневих категорій сучасної української мови : монографія. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. 452 с.
12. Кучеренко І.К. Категорія відмінка в сучасній українській мові. Львів: Вид-во Львівського університету, 1961. 52 с.
13. Плющ М.Я. Категорія відмінка в семантико-синтаксичній структурі речення: монографія Київ : Вид-во Національного педагогічного ун-ту імені М.П. Драгоманова, 2016. 252 с.
14. Савченко О.Я., Шиян Р.Б. Типові освітні програми для 3-4 класів. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2712-nov-tipov-osvtn-programi-dlya-3-4-klasv>.

15. Чередніченко Н.В., Клименко І.В., Тенцер Л.В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: Навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2016. 248 с.

16. Швалюк Т.М. Формування уміння виконувати синтаксичні трансформації речень на письмі у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2021. Вип. 40. С. 90-99.

17. Шкільник М.М. Формування в учнів граматичних понять та категорій іменника. Київ: Радянська школа, 1962. С. 61-122.

18. URL: <https://ped.bobrodobro.ru/2765>

УДК 376-056.262:34](73)

Платонов Владислав,
студент III курсу групи ЗтСв
спеціальності 016 Спеціальна освіта (тифлопедагогіка)
Науковий керівник: Сасіна І.О., канд. психол. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ У США КРІЗЬ ПРИЗМУ НАЦІОНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА

У статті розглядається проблема навчання учнів з порушеннями зору в Сполучених Штатах Америки. Наводиться структура та приклади застосування The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) – національного закону про освіту дітей з ООП. Акцентується увага на змісті та відмінностях понять модифікації та пристосування у процесі навчання дітей з порушеннями зору, наводяться відповідні приклади їх реалізації в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Аналізуються алгоритми складання та реалізації Індивідуального сімейного плану обслуговування незрячих та слабозорих дітей у США.

Ключові слова: IDEA, інклюзивна освіта, незрячі, слабозорі, спеціальна освіта, США, тифлопедагогіка

Одним із індикаторів розвитку цивілізації та гуманістичної орієнтації суспільства є рівень соціальної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами, розробленість інститутів та інструментів їх навчання. Сполучені Штати Америки, де перша школа для навчання дітей з порушеннями зору була відкрита ще у XIX столітті, сьогодні є однією із країн, які задають тренди на інклюзивну та спеціальну освіту у світі, а дослідження їх досвіду є корисним і для України, яка з 2017 року впроваджує концепцію Нової української школи.

Різні аспекти імплементації національного закону США про освіту дітей з особливими освітніми потребами (IDEA) досліджувалися такими закордонними вченими як R.N. Apling, N.L. Jones, P. Blanck, R. Flanagan, P.H. Lipkin, J. Okamoto, D.F. Moores, P.L. Trohanis, M.L. Yell, A. Katsiyannis, M.R. Bradley. Проблема

розробленості інклюзивного навчання в США презентована у дисертаційних роботах А. Аріщенко, Т. Бондар, К. Глушенко.

Основою правового регулювання інклюзивної освіти у Сполучених Штатах Америки є The Individuals with Disabilities Education Act (далі – IDEA) або Закон про освіту для осіб з обмеженими можливостями, ухвалений у 1975 року, який гарантує освіту в «найменш обмежувальних умовах» [7]. Це означає, що діти з особливими освітніми потребами мають право на безкоштовну освіту в системі державних шкіл, як і їхні однолітки без інвалідності. IDEA була повторно авторизовано та переглянуто в 2004 році.

На практиці IDEA складається з шести основних елементів, які висвітлюють її основні моменти: Індивідуальна освітня програма (IEP); Безкоштовна та відповідна державна освіта (FAPE); Найменш обмежувальне середовище (LRE); Відповідна оцінка; Участь батьків і вчителів; Процесуальні гарантії [8]. Крім цих шести основних елементів, є також кілька інших важливих компонентів, які пов'язані з IDEA: індивідуальний сімейний план обслуговування (IFSP), конфіденційність інформації, послуги переходу та дисципліна. За роки повторної авторизації IDEA ці компоненти стали ключовими поняттями під час вивчення IDEA [6].

Навчання дітей з порушенням зору може здійснюватися кількома способами: у класі та вдома, спеціальних школах та класах. Школи повинні забезпечити безперервне альтернативне місце проживання для задоволення потреб дітей з ООП. Якщо ІОП дитини не вимагає іншої домовленості, дитина повинна навчатися в школі, яку б вона відвідувала, якби вона не мала інвалідності [5].

Освіта незрячих та слабозорих дітей має надаватися у, так званому, середовищі з найменшими обмеженнями (LRE). Кожен штат також повинен забезпечити, щоб спеціальні класи, окреме шкільне навчання чи інший вид відсторонення дітей з обмеженими можливостями від звичайного освітнього середовища відбувалися лише в тому випадку, якщо характер або тяжкість інвалідності є такими, що унеможливають навчання в звичайних класах із використанням додаткових засобів та послуг [2].

Спеціально розроблений інструктаж означає адаптацію, відповідно до потреб дитини, яка відповідає двом основним вимогам змісту, методології або проведення навчання:

- задовольняти унікальні потреби дитини, які є результатом інвалідності дитини;
- забезпечити доступ дитини до загальної навчальної програми, щоб дитина могла відповідати освітнім стандартам в межах юрисдикції державного органу, який застосовуються до всіх дітей.

У IDEA зазначено, що спеціальні освітні послуги, які отримує дитина, мають бути «засновані на рецензованих дослідженнях, наскільки це можливо». «Рецензовані дослідження» зазвичай відноситься до досліджень, які перевіряються кваліфікованими та незалежними рецензентами, щоб переконатися, що якість інформації відповідає стандартам галузі до того, як

дослідження буде опубліковано. Однак єдиного визначення «дослідження, що перевіряється», не існує, оскільки процес рецензування залежить від типу інформації, що підлягає перевірці.

Штати, шкільні округи та шкільний персонал повинні вибрати та використовувати методи, які у ході дослідження показали свою ефективність, тією мірою, в якій доступні методи, засновані на рецензованих дослідженнях. Це не означає, що послуга з найбільшим обсягом досліджень є послугою, необхідною для дитини для отримання FARE (Free Appropriate Public Education). Аналогічно, в Законі немає нічого, що свідчило б про те, що невиконання державним органом послуг на основі рецензованих досліджень автоматично призведе до відмови у FARE. Остаточне рішення щодо спеціальної освіти та супутніх послуг, а також додаткових засобів та послуг, які мають надаватися дитині, має прийматися командою ІОП дитини на основі індивідуальних потреб дитини.

Спеціальна освіта – це навчання, яке спеціально розроблено для задоволення унікальних потреб дитини з особливими освітніми потребами. Це означає освіту, яка індивідуально розроблена для задоволення потреб конкретної дитини, які є результатом її інвалідності. Оскільки кожна дитина унікальна, важко навести загальний приклад спеціальної освіти. Він індивідуальний для кожної дитини [3].

Деякі учні можуть працювати в дошкільному класі, інші – у першому, другому чи третьому класі. Можуть бути учні, чия спеціальна освіта зосереджена насамперед на розвитку мовлення та мови, когнітивному розвитку або потребах, пов'язаних із фізичними або навчальними вадами. Спеціальна освіта для будь-якого школяра може складатися з:

- індивідуальної навчальної програми, яка відрізняється від програми однолітків без інвалідності (наприклад, навчання сліпого учня читати і писати за допомогою шрифту Брайля);
- самої (загальної) навчальної програми, що й для однолітків без інвалідності, з адаптаціями або модифікаціями, зробленими для учня (наприклад, викладання математики в 3-му класі, але з використанням лічильних засобів та допоміжних технологій для учня);
- поєднання цих елементів.
- Індивідуалізація навчання є важливою частиною спеціальної освіти. Навчальна програма адаптується до потреб дитини. Іноді учню може знадобитися внести зміни в класну роботу або розпорядок роботи через його або її інвалідність. Зміни можна внести до наступних параметрів:
 - змісту навчання дитини;
 - розпорядку дня та класних рутин.

Іноді люди плутають, що означає мати модифікацію і що означає мати пристосування. Зазвичай модифікація означає зміну того, що викладається або очікується від учня. Прикладом модифікації є полегшення завдання, щоб учень не виконував той самий рівень роботи, що й інші учні. Пристосування – це зміна, яка допомагає учню подолати інвалідність або обійти її. Дозвіл учню, який має

проблеми з письмом, давати свої відповіді усно, є прикладом пристосування. Від цього учня все ще очікується, що він знатиме той самий матеріал і відповідатиме на ті самі запитання так само повно, як і інші учні, але йому не потрібно писати свої відповіді, щоб показати, що він знає інформацію.

Найважливіше знати про модифікації та пристосування – це те, що обидва покликані допомогти дитині вчитися. Наприклад:

Джек – учень 8-го класу, який має проблеми з навчанням читання та письма. Він навчається у звичайному 8-му класі, який ведуть вчитель загальної освіти та вчитель-дефектолог. Зміни та пристосування, передбачені для щоденного шкільного розпорядку Джека (і коли він проходить тести штату чи округу), включають наступне:

- Джек матиме коротші завдання читання та письма.
- Підручники Джека будуть засновані на програмі 8-го класу, але на рівні його самостійного читання (4-й клас).
- Джеку будуть прочитані/пояснені тестові запитання, коли він запитає.

Зміни або пристосування найчастіше вносяться в таких областях:

Планування. *Наприклад:* надання учню додаткового часу для виконання завдань або тестів; розрив тестування на кілька днів.

Налаштування. *Наприклад:* робота в малій групі; робота один на один з учителем.

Матеріал. *Наприклад:* надання аудіозаписів лекцій або книг; надання копій конспектів лекцій викладача; використання книг великого друку, шрифту Брайля або книг на компакт-дисках (цифровий текст).

Інструкція. *Наприклад:* зниження складності завдань; зниження рівня читання; за допомогою учня/одного наставника.

Відповідь учнів. *Наприклад:* надання відповідей усно або продиктовано; використання текстового процесора для письмової роботи; використання мови жестів, комунікаційного пристрою, шрифту Брайля або рідної мови, якщо це не англійська.

Якщо дитина має порушення зору та не досягла шкільного віку, то за програмою раннього втручання відповідно до частини С Закону про освіту для осіб з ООП (IDEA) родина цієї дитини має право на отримання Індивідуального сімейного плану обслуговування (IFSP) [1]. Команда професіоналів IFSP мають прописати поточну ситуацію дитини та послуги, необхідні для підтримки та розвитку дитини з порушеннями зору. IFSP пояснює наступне:

- Чому вашій дитині потрібні зазначені послуги?
- Які послуги будуть надаватись родині?
- Хто і як часто їх надаватиме?
- Де будуть надаватись послуги?

Закон вимагає, щоб послуги з раннього втручання надавалися в «природних середовищах», тобто в місцях, де зазвичай знаходиться дитина. Це може включати будинок, де проживає дитина, центр догляду за дітьми чи дошкільний заклад, а не офіс постачальника послуг чи агентства з догляду за зором.

Першим кроком у створенні IFSP буде проведення членами команди дитини різноманітних видів оцінювання, щоб визначити її індивідуальні особливості та потреби. У рамках процесу команда IFSP тісно співпрацює з батьками дитини та надає їм рекомендації. IFSP має містити інформацію про поточний рівень розвитку дитини у таких сферах, як:

- Фізичний розвиток
- Когнітивний розвиток
- Розвиток комунікаційних навичок
- Соціальний та емоційний розвиток
- Адаптивний розвиток
- Дрібна і велика моторика
- Зір та слух
- Загальне здоров'я

План також містить інформацію про потреби родини, пріоритети та ресурси для сприяння розвитку дитини. На основі зібраної інформації команда IFSP разом з батьками дитини визначають перелік необхідних послуг, серед яких можуть бути:

- Послуги для визначення слухових здібностей дитини
- Послуги зору, щоб оцінити, чи має вона залишковий зір і які пристрої можуть знадобитись
- Трудова і фізіотерапія
- Логопедія
- Послуги спеціальної освіти
- Медичні послуги
- Послуги з харчування
- Служби психологічної та соціальної роботи
- Медичні послуги, необхідні для того, щоб дитина могла скористатися іншими послугами раннього втручання
- Сімейне навчання, консультування та візити додому
- Транспорт, щоб дитина та родина могли отримати послуги раннього втручання
- Догляд та інші послуги підтримки сім'ї

Додатково у документі IFSP будуть зазначені основні очікування родини; способи вимірювання прогресу дитини; конкретні послуги, які будуть надаватися, їх частота та спосіб їх надання; середовища, в яких надаватимуться послуги; дати та тривалість надання послуг; кроки, які будуть зроблені для підтримки переходу дитини з ООП та її родини зі служб раннього втручання до освітніх закладів.

У рамках цього процесу призначається координатор послуг, який переконується, що IFSP введено в дію, та координує послуги, зазначені в плані. Команда IFSP має зустрічатися щонайменше раз на шість місяців, щоб переглянути план і внести необхідні зміни [4].

Найважливішим у процесі розвитку дитини – є залученість її батьків, виконання ними рекомендацій команди IFSP, підтримка здобутих навичок. Щоб отримати максимальну віддачу від раннього втручання, батьки мають обговорити, що, на їх думку, є важливим для дитини та чого варто навчитися у координатора обслуговування та інших фахівців.

Таким чином, можна зазначити, що The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) є основним законом, який здійснює правове регулювання інклюзивної освіти у Сполучених Штатах Америки. Цей закон включає шість основних елементів: Індивідуальну освітню програму (IEP); Безкоштовну та відповідну державну освіту (FAPE); Найменш обмежувальне середовище (LRE); Відповідну оцінку; Участь батьків і вчителів; Процесуальні гарантії. Учні з порушеннями зору пропонується навчання у класі, вдома та спеціальних закладах. Індивідуалізація навчальної програми у Сполучених Штатах Америки дозволяє родині учня з ООП внести зміни до змісту навчання, розпорядку дня та ступеню залученості у позашкільних заходах. Також освітні заклади модифікують програму відповідно до можливостей учнів з порушеннями зору та змінюють певні аспекти навчання, з метою допомогти учню подолати труднощі, які зумовлені інвалідністю, тобто пристосуватись.

Література:

1. Аріщенко А.С. Стан розробленості проблеми інклюзивного навчання в Україні та США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. № 47. С. 56-62.
2. Бондар Т. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США і Канаді : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Черкаси, 2019. 40 с.
3. Глушенко К.О. Проблема формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великобританії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. 20 с.
4. Blanck P. Why America is better off because of the Americans with Disabilities Act and the Individuals with Disabilities Education Act. *Touro*. 2019. № 35. P. 605.
5. Lipkin P.H., Okamoto J. Council on Children with Disabilities; Council on School Health. The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) for Children With Special Educational Needs. *Pediatrics*. 2015. № 6(136). P. 1650-1662.
6. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). URL: <http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33&edition=prelim>
7. Trohanis P.L. Progress in providing services to young children with special needs and their families: An overview to and update on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). *Journal of Early intervention*. 2008. № 2(30). P. 140-151.

Поздєєва Альона,
студентка II курсу групи 2с
спеціальності 016 Спеціальна освіта (сурдопедагогіка)
Науковий керівник: Малина Л.О., канд. пед. наук, доцент

РОЗВИВАЛЬНА ТА КОРЕКЦІЙНА СКЛАДОВА У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ

У статті розглядаються розвивальні та корекційні аспекти роботи з дітьми, які мають порушення слуху, на основі базових знань про особливості функціонування психічних процесів цієї категорії дітей. Окрема увага приділяється обґрунтуванню актуальності застосування комплексу психолого-корекційних методів роботи з глухими та слабочуючими дітьми, які зазнають на собі негативні впливи соціальних факторів внаслідок слухової депривації. Розкриваються найбільш ефективні психолого-корекційні методи допомоги.

Ключові слова: сенсорна депривація, психотравма, арт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія.

Діти з порушенням слуху – це особлива категорія дітей, яка вимагає зовсім іншого підходу у навчанні та вихованні порівняно із однолітками, що мають нормальний слух. Це пов'язано з тим, що їхні психічні процеси формуються та розвиваються своєрідно, що, у свою чергу, не може не впливати на становлення їх як особистості. Порушення слухового аналізатора має соціальний характер, що обумовлює специфіку формування психіки дитини, зокрема: недорозвиток усного мовлення, особливості сенсорного розвитку, мислення, пам'яті, уваги, уяви.

Відповідно до знань про атиповий психічний розвиток дітей з порушенням слуху, сурдопедагог повинен вибудовувати таку програму розвитку, яка б коригувала або компенсувала негативні впливи сенсорної депривації. Чим раніше розпочнеться така робота, тим більша ймовірність зближення ліній психічного розвитку обох категорій дітей – норма розвитку і дітей з порушенням слуху, тим кращий прогноз для їхнього подальшого соціального розвитку. В іншому разі постає питання про необхідність корекції вторинних порушень.

Таким чином, психічний розвиток дітей з порушенням слуху розглядається як своєрідний шлях розвитку в особливих умовах взаємодії із зовнішнім середовищем. Л.С. Виготським у 30-ті роки ХХ ст. було обґрунтовано сутність складної структури психічного розвитку дитини з певним порушенням.

Відповідно до нього, психічні процеси у дітей з порушенням слуху характеризуються своєрідністю, зокрема:

- виникненням явища депривації внаслідок відсутності слухових відчуттів;
- залежність сенсорного розвитку від вібраційної чутливості, що до деякої міри заміщує слух;

- бідність і одноманітність їхніх дотикових рухів;
- недостатність кінестетичного контролю;
- відставання у формуванні рухових відчуттів;
- труднощі у збереженні рівноваги, невпевненість у рухах, низький рівень просторового орієнтування, хитання при ходінні, шаркання ногами.

Зорове сприймання, як головне джерело уявлень про навколишній світ, також має свої особливості, зокрема:

- труднощі у сприйманні та розумінні перспективних зображень, просторово-часових відносин між зображеними предметами;
- уповільнене впізнавання предметів;
- вібраційне сприймання як допоміжний засіб контролю над власною вимовою та поведінкою.

Уява дітей з порушенням слуху характеризується прив'язаністю образів уяви до певних ситуацій довкілля; у молодшому шкільному віці спостерігається відставання у розвитку творчої уяви; вкрай обмежена кількість слухових уявлень, слухових вражень, тобто, відсутність акцентуації на звукових образах.

Пам'ять глухих дітей та зі зниженим слухом менш системна, ніж в нормі; зображення предметів діти запам'ятовують неточно; відставання у розвитку словесного мовлення призводить до відставання у розвитку словесної пам'яті, а, відтак, обумовлює труднощі у запам'ятовуванні слів, словосполучень, речень текстів.

Увага у дітей з порушенням слуху характеризується нестійкістю; проблемами її перемикання; затримкою розвитку довільної уваги.

Мислення дітей з порушенням слуху також характеризується певними особливостями (Т.Ф. Марчук, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет): відставання в розвитку наочно-дійового мислення; превалювання наочних та образних форм мислення; відсутність узагальнень; відставання у розвитку мисленневих процесів, зокрема, аналізу, синтезу, абстрагування, систематизації, узагальнення тощо; словесне мислення має суттєві особливості і затримку у розвитку порівняно із чуючими однолітками.

Саме тому досі актуальним є питання, що стосується корекційно-розвивальної складової роботи з глухими дітьми та зі зниженим слухом. Ці складові необхідні задля того, аби усунути негативні наслідки сенсорної депривації та забезпечити сприятливе становлення дитини як гармонійної особистості. Корекційно-розвиткова робота базується на використанні збережених можливостей дитини та має за мету:

- розвиток особистості дитини з порушенням слуху у всіх її аспектах;
- спілкування з опорою на словесне мовлення із залученням, за потреби, міміко-жестового та дактильного мовлення;
- подолання вторинних особливостей у пізнавальній діяльності дітей з порушенням слуху;
- вдосконалення навички спілкування на слуховій та слухо-зоровій основі;

- розширення знань про навколишній світ, поповнення словникового запасу слів та жестових позначень;
- посилення слухових можливостей в умовах слухозорового та вібраційного сприймання мовлення [5].

Виділяють такі корекційно-розвиткові складові (напрямки) роботи з дітьми, що мають порушення слуху:

1. Мовленнєвий напрямок передбачає попереджати та подолати мовленнєвий недорозвиток у можливих його вираженнях. Включає у собі такі елементи: формування мотиваційного аспекту в мовленнєвій діяльності, розвиток навичок сприймання та продукування мовлення, корекцію відхилень у мовленні.

2. Пізнавальний напрямок має за мету розвинути пізнавальні функції, що зазнають негативних впливів внаслідок сенсорної депривації. Вміщує такі змістові складові: розвиток усіх психічних процесів та сформування пізнавальної зосередженості та активності.

3. Сенсорний напрямок включає у собі розвиток залишкового слуху та неушкоджених аналізаторів. Складається з таких змістовних складових: розвиток усіх тих видів відчуттів та сприймань, що заміщують слух (зоровий, кінестетичний, тактильний, смаковий, нюховий тощо).

4. Особистісний напрямок зосереджений на те, аби подолати негативну модель мислення дитини про власну неповноцінність, почуття меншовартості, зайвості, що виникають на основі сенсорної депривації [4].

Слід більш детально розглянути саме особистісний аспект корекційно-розвивальної роботи та торкнутись теми душевного благополуччя дітей з порушенням слуху. Справа у тому, що глухі та слабочуючі діти – це досить таки вразлива категорія дітей, оскільки вони можуть сприймати жарти, сарказм за «чисту монету». Їм складно вдається абстрагуватись від переносних значень висловлювань.

Діти з порушенням слуху не позбавлені тих же переживань, які притаманні абсолютно усім людям. Особливо гостро постає питання власної неповноцінності – зниження/відсутність слуху, що дуже сильно відбивається на формуванні особистості як такої.

Нерозуміння їх, нав'язування гротескних «стереотипів» стосовно осіб з порушеннями слуху, не толерантне ставлення до них, створення образливих «кличок» – усе це дуже болюче сприймається глухими та слабочуючими дітьми.

Таким чином, у них виникають «помилкові думки», які все глибше занурюються у мислення та стають своєрідним фактом, підтвердженням власної неповноцінності.

Результати сучасного дослідження стверджують, що для 80% досліджуваних (хворих на нейросенсорну приглухуватість) сенсорна депривація є напрочуд відчутною психотравмою, яка в подальшому може призвести до розвитку нейрогенних реакцій, а саме: неврастенія – 33%,

депресивний невроз – 18%, невроз страху – 9%, неврозоподібний стан – 40% [6].

У глухих та слабочуючих дітей внутрішній стан при слуховій депривації керується саме емоційно-чутливою сферою. Внаслідок цього, найбільш поширеними емоційними порушеннями у глухих та слабочуючих школярів є:

- боязкість, гнів, страх, тривога;
- порушення поведінки: агресивність, негативізм;
- моторні розлади: нервові тики, психомоторне збудження, гіперактивність;
- вестибулярні розлади: порушення рівноваги, запаморочення голови;
- шкідливі звички.

Слід зазначити, що така негативна модель сприйняття своєї «неповноцінності» частіше зустрічається у ситуаціях, коли дитина входить до суспільства чуючих. Якщо дитина перебуває у оточенні серед осіб з порушеннями слуху, то не відчувається себе у підвищеному нервово-збудливому стані [6].

Тому слід говорити про необхідність застосування комплексу психолого-корекційних методів роботи з дітьми, що мають порушення слуху задля усунення «помилкових думок» та запобігання негативному шляху розвитку особистості. У разі відсутності проведення такої комплексної роботи, у дитини можуть виникнути своєрідні тригери (захисний механізм самозахисту) на травмуючі ситуації, що у свою чергу викликають неадекватну емоційну реакцію, поведінку та зміну настрою.

Найбільш ефективними є такі методи:

1. Арт-терапія. Основне завдання цього методу полягає в тому, щоб шляхом символів, образів, метафор, через які інформація кодується на несвідомому рівні психіки, «витягнути» проблему, що захована за ними, спроектувати її на свідомий рівень та попрацювати пов'язані з нею емоції та переживання. Через творчу діяльність дитина транслює своє бачення світу та ставлення до оточуючих. Творча діяльність сприяє знятті напрузі, розвитку творчої уяви тощо [3].

2. Бесіда. Метод має на меті через спілкування виявити найбільш хвилюючі теми для дитини чи батьків та надати необхідні поради для розв'язування тих чи інших проблем.

3. Релаксація. За допомогою релаксації дитина зможе розслабитися, позбутися від надмірного переживання та зосередити увагу на щось приємне. Містить у собі кілька технік виконання: глибоке дихання, прогресуюча релаксація м'язів, фізичні вправи, візуалізація, музика (роль вібраційного відлуння) та обійми [2].

4. Казкотерапія. Завдяки моральній частині казок, дітям прищеплюють основи моралі та норми суспільства. Вони вчаться розрізняти добро і зло, розвивають свою уяву та розширюють власний кругозір.

5. Когнітивно-поведінкова терапія. Суть цієї терапії у тому, аби розвінчати негативні думки, нездідатні припущення та базові переконання, які обтяжують дитину. Ключовим є те, що наші думки, емоції та поведінка перебувають у

тісному взаємозв'язку один з одним. Отже, необхідно розірвати негативну модель мислення для того, аби зробити життя більш позитивним та менш деструктивним [7].

Проте ці методи потрібно вдало підвладштувати під дану категорію дітей і лише тоді вони будуть результативними.

Отже, розвивальна та корекційна складова у роботі з дітьми, що мають порушення слуху є базою для вивчення цієї категорії дітей. А. Гольдберг у своїй праці влучно розтлумачила фахову компетентність сурдопедагога: «Від того, як сурдопедагог розуміє специфіку організації педагогічного процесу в школі, значною мірою, залежить правильність підходу до вихованців, а отже, успіх роботи з ними» [1].

Сурдопедагог повинен вміти правильно оцінювати стан кожної дитини, її особливості та на основі цих даних вибудовувати корекційно-розвиткову роботу. Крім того, важливо приділяти увазі душевному благополуччю дитини як складову майбутнього становлення її як гармонійної особистості.

Література:

1. Гольдберг А.М. Вивчення глухих дітей у процесі навчання і виховання. Київ: Радянська школа, 1972. 68 с.
2. Десять кращих методів релаксації для дітей. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/leisure/810/>
3. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
4. Лист МОН від 08.09.2009 №1/11-7406 «Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом». URL: <https://govuadocs.com.ua/docs/30/index-361670.html#342254>
5. Лист МОН від 19.09.2017 №1/11-9320 «Про організацію корекційно-розвиткової роботи з дітьми із порушеннями слуху, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a2/152/8cd/5a21528cd279f978199038.pdf>
6. Психологічні особливості дітей з порушеннями слуху. URL: <http://ksuonline.kspu.edu/mod/page/view.php?id=20420>
7. Sweet C. Change Your Life with CBT : How Cognitive Behavioural Therapy Can Transform Your Life. Harlow, England: Pearson Education, 2010. 245 с.

ВІЙНА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ НЕВРОТИЧНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКІВ

У статті представлений теоретичний аналіз дослідження проблеми впливу війни на емоційний та особистісний розвиток підлітків, зокрема на розвиток невротизації. Приведено приклад впливу на невротизацію дітей та підлітків війни на території колишньої Югославії, аргументовано доцільність даного порівняння та перспектив використання теоретичної інформації з даного напрямку для діагностики та корекції невротичних станів, викликаних воєнним станом у підлітків.

Ключові слова: невротичні стани, воєнний стан, війна в Україні, особистісна сфера підлітків, ПТСР.

Основними факторами несприятливого соціально-політичного становища, що впливало на поширеність невротизації серед громадян України є карантинний стан пов'язаний з поширенням COVID-19, що почався у 2020 році та продовжується по сьогодні та військовий конфлікт на території України, що почався 24 лютого 2022 року.

Важливо помітити, що навіть ігноруючи основні вищезазвані соціально-політичні фактори, актуальні і менш впливові, такі як військовий конфлікт на східних територіях України, що почався у 2014 році, нестабільна економічна ситуація, неспокійні соціальні зворушення тощо. Натомість, дані явища втрачають актуальність при вивченні впливу на невротизацію порівняно з карантинним статусом та воєнним станом.

Як і будь-яка війна, події 2022 року негативно вплинули на психічний стан всіх жителів України. Багато соціальних зворушень у різні періоди військового часу так чи інакше вказували на високий рівень невротизації та паніки загалом у більшості громадян. До таких прикладів можна віднести масові скупки продуктів харчування та бензину на початку війни, масову втечу за кордон та у сільську місцевість, цілодобове перебування у бомбосховищах, недовірливе ставлення до оточуючих. Характеристиками військового становища загалом є пряма загроза для життя та безпеки громадян та їх близьких, невпевненість у майбутньому, що закономірно впливає на прогресію невротизації. Натомість, військовий стан в Україні має декілька специфічних рис що відрізняють його від більшості воїн по відношенню до того, як на ситуацію реагують цивільні особи. До таких рис належать:

1) Більшість жителів України з поколінь, що зустріли свою повнолітність у останні десять років вже зустрічались з несприятливими соціальними зворушеннями. Війна є об'єктивним чинником стресу, завеликого для того, щоб впоратись з ним самостійними ресурсами. В незалежності від того, який чинник впливає на нервову систему, в разі, якщо людина до стресу не підготовлена, вона схильна реагувати інстинктивними схемами психіки (реакція рептильного мозку, за П. Макліном). Найбільш базові способи реагування на стрес є боротьба, втеча та замирання [7]. В разі, якщо стрес надто значний, дані реакції будуть проявлятися у своїй ультимативній константі – боротьба проявляється у агресивних реакціях, злості, ненависті, в контексті війни – ксенофобії, втеча проявляється у паніці, істериках, імпульсивних діях, замирання проявиться у постійній тривозі, апатії, що може перейти в безпорадність та відсутність реакції щодо зовнішніх подій.

При регулярному переживанні стресу викликаним одним чинником, поступово, при умові зберігання внутрішніх ресурсів, резистентність щодо даного чиннику буде рости, реакція на даний чинник куди сильніше відходить від інстинктивних реакцій рептильного мозку, до лімбічної системи і, в ідеальному варіанті, неокори. Даний тип реакції відрізняється раціональним підходом до проблеми, аналізу ситуації та пошуком найоптимальніших способів боротьби. Даний тип включає більш поступові, багатокрокові та соціальні способи вирішення проблем та боротьби зі стресом. Закономірно, чим більш планомірно та поступово особа знайомиться з чинником стресу та вчиться йому протидіяти тим більш раціональним буде реакція особи при наступному зіштовхненні з даним чинником [7].

Повертаючись до війни в Україні, за останнє десятиріччя на її території відбулись чисельні збройні конфлікти – зміна влади у 2014 році, відома як Майдан та військові дії на східних областях України є найближчими прикладами. Залежно від області перебування, жителі України так чи інакше були залучені до переживання даних подій, що є досвідом життя за умов збройного конфлікту. Більше того, прикладом загальноукраїнського несприятливого соціального зворушення можна також вважати епідемію COVID-19, через яку були введені вимушені карантинні обмеження на всій території України декілька разів у різні часові періоди за 2020-2022 роки. Не дивлячись на те, що дана обставина за багатьма категоріями відрізняється за типом стресового чиннику від збройного конфлікту, її важливим критерієм є те, що жертвою даних обставин, як і у випадку з війною в Україні, є жителі всіх областей держави, що дало досвід громадянам України загальнодержавного виходу з зони комфорту – негативний вплив на розповсюдженість певних продуктів, труднощі в пересуванні, вимушена ізоляція, негативний вплив на навчальну та трудову діяльність всіх громадян.

Таким чином, особливістю громадян України у 2022 році є те, що більшість цивільного населення були відносно психологічно підготовлені до війни. Звісно, це не нівелює наслідки, але дещо поліпшує їх у перспективі.

2) Величезний інформаційний тиск. Загалом, на даний момент явище, яке недавно отримало назву «думскролінг» (анг. «doomscrolling»), довготривале,

безконтрольне поглинання негативних новин, при якому страждають сон, відпочинок, емоційний стан [6]) пережило величезного поширення в Україні. Сам термін виник ще за часу епідемії COVID-19, та пов'язується з тим, що абсолютно всі люди, яких зачепили карантинні обмеження, встановили для себе необхідність слідкувати за новинами, оскільки визнали ступінь впливу на себе політичної ситуації у світі. За наявності додаткового часу через самоізоляцію, поглинання новин стало одним з провідних занять, що, в свою чергу, і призводить до поступового розвитку явища «думскролінгу». Після початку війни, думскролінг як явище розповсюдився ще ширше і поглибився у тих, хто вже були с цим явищем знайомий. Навіть більша ступінь ізоляції, викликана комендантською годиною, ще більше усвідомлення впливу світової політики на власне життя та безальтернативність способів власного інформування призвели до монструозного поширення даного явища серед українців. На зараз неможливо визначити конкретну статистику, але вже на момент карантину за західними дослідженнями можна стверджувати про прогресивну динаміку розповсюдження залежності від негативних новин [6].

Даний чинник негативно впливає на психічний стан особистості та сприяє невротизації. Антиутопічний характер більшості новин визначає спрямування до негативізму та песимізму, що, в свою чергу, вражає соціальну та емоційну сферу особистості.

3) Взаємна ксенофобія. Варто зазначити, що даний чинник виник задовго до війни в Україні і міжнаціональна ненависть формувалась навіть до подій у Києві 2014-го року. Оскільки за останнє сторіччя Україна та Росія (та їх минулі державні аналоги) безпосередньо впливали одна на одну багаторазово, і, що важливіше, загалом даний взаємовплив у медіа та соціальному сприйманні носить негативний характер, безпосередній військовий конфлікт поглибив нетерпимість та недружелюбність до стану взаємної ненависті та відкритої ксенофобії. Знуцання над постраждалими від війни, чорний гумор, що виходить за рамки та абсолютно нетерпиме ставлення один до одного стали нормальними обставинами взаємодії жителів України та Росії.

Складно дати конкретну оцінку того, як дана обставина повипливає на розвиток невротизації серед населення. З одного боку, здатність визначити конкретного ворога і впевненість у власній правоті позитивно впливає на психічний стан, сприяє об'єднанню нації та допомагає визначитись зі стратегією поведінки та боротьби зі стресом. З іншого боку, об'єктивним фактором є вимушена нерозривність України та Росії як в історичному так і в громадянському контексті. Доволі довго до проголошення незалежності України вона перебувала у складі тих самих державних об'єднань що і Росія, що сприяло формуванню відносної схожості національної ментальності, релігійного спрямування та національного світогляду. Що важливіше, багато громадян України мають родичів з Росії та навпаки, що сприяє внутрішнім родинним конфліктам, що, звісно, не може позитивно впливати на психологічний стан.

4) Глобальність проблеми – війна в Україні не є локальною проблемою українців, за війною слідкує весь світ і його доля залежить від того, як будуть розвертатись події. Даний чинник також має дуальний характер впливу на можливу невротизацію – з одного боку, переважна більшість країн світу підтримує Україну у даній війні, що дає установку на визначення власної сторони у конфлікті як правильної, мотивує соціально-продуктивні способи боротьби зі стресом, поліпшує емоційний стан. З іншого боку, глобальність конфлікту визначає куди більш високі ставки – від конфлікту в Україні залежить можливість початку Третьої Світової Війни, і, закономірно, жителі України є у найбільш безпосередній загрозі постраждати від конфлікту такого масштабу. Це збільшує страх та панічні реакції по відношенню до конфлікту, що сприяє формуванню невротизації.

5) Висока включеність цивільного населення. Так чи інакше, війна торкнулася не лише областей, де безпосередньо велися бойові дії, але й тих, хто опинився неподалік від військових об'єктів ЗСУ та міг постраждати від роботи авіації та ППО, також населення брало активну участь у створенні збройних формувань за територіальною ознакою (Територіальна Оборона), лунали заклики владних осіб до участі громадян будь-якого віку та статі у конфлікті шляхом передачі інформації про пересування російських військ, пошук різного роду міток, корегувальників вогню, диверсантів та іноді, навіть, заклики до нападу на війська. Все це визначає той факт, що на даний момент неможливо знаходитись на території України і при цьому не бути так чи інакше втрученим в конфлікт. В свою чергу, це сприяє об'єднанню нації та посиленню національної свідомості, що позитивно впливає на емоційний стан, але є і фактором залякування для категорій осіб, що фізично або ідеологічно не можуть втручатись у конфлікт – діти, жінки, особи похилого віку, пацифісти та особи, що дотримуються нейтральних або опозиційних політичних позицій. Для таких людей фактор їх включеності є негативним і буде сприяти формуванню невротизації.

б) Наявність у медіа великої кількості інформації, що не підтверджена або не відповідає дійсності. У всі часи масові соціальні зворушення та конфлікти супроводжувались міфами, перебільшеннями та відкритою брехнею щодо подій. З появою ЗМІ, брехлива інформація отримала цілеспрямований та масовий характер. З поширенням освіти з початку 20 сторіччя критичність мислення цивільного населення у більшості країн світу зросла і зросли критерії створення брехливої інформації – часто, так звані «фейки» можуть супроводжуватись фальшивими доказовими матеріалами (відеозаписи, фотографії, інтерв'ю), що робить будь які спроби інформувати себе про події значним випробуванням. Більшість людей поглинають інформацію з одного джерела, тим самим звільняючи себе від необхідності до порівняння і співставлення інформації, меншість намагається ознайомитись з якомога більшою кількістю джерел та аргументів для формування відносно об'єктивного розуміння оточуючих подій. Незалежно від стратегії поведінки, на даний момент люди постійно вимушені сумніватись у правдивості знайденої інформації та або шукати підтвердження, або ігнорувати можливість бути обдуреними. Це створює соціальний контекст,

при якому можуть існувати два абсолютно полярних світогляди, обидва з яких будуть підтверджені аргументами та доказами. На даний момент, «симулякри» як провідний спосіб бачити події розповсюджені доволі широко серед абсолютно різних кіл осіб різного рівня освіти та віку, що призводить до конфліктів серед друзів, родичів, колег. Складність та, іноді, навіть неможливість визначити правду вимушує більшість людей створювати власне уявлення правдивих подій та деструктивно впроваджувати власну думку в оточення, що негативно сприяє розвитку соціальної єдності, як наслідок – сприяє невротизації.

Для того, щоб гіпотетично визначити проблему майбутньої робочої спрямованості психологів, необхідно проаналізувати низку збройних конфліктів сучасності на наявність у них подібних до українських реалій явищ, або схожі обставини впливу на особистісну та емоційну сфери підлітків.

До найближчого прикладу до війни в Україні коректно віднести етнічні конфлікти на території колишньої Югославії, оскільки дана політична подія є схожою як за соціально-політичним характером так і за обставинами впливу на можливу невротизацію на жителів країни, зокрема підлітків. Факторами схожості югославських конфліктів на український можна вважати:

1) Довготривалість та безупинність воєнних конфліктів. Так же, як і в Україні, конфлікти на території минулої СФРЮ тривали більше десятиріччя, так чи інакше впливаючи на соціально-економічний стан держави. Як і в Україні, певні області колишньої СФРЮ були по різному задіяні в конфлікти, але загалом зіткнення відбувались з відносною регулярністю, що стало причиною появи базового імунітету до стресового чинника війни у країні.

2) Величезний інформаційний тиск. Як і в Україні, для етнічних угруповань колишньої СФРЮ (таких як словени, хорвати, македонці, албанці, угорці) одну з передових позицій займали питання національної ідентичності, проблеми незалежності та самовизначення, економічного та соціального розмежування від СФРЮ, що визначало велику кількість інформаційних джерел, політичних конфліктів та непорозумінь.

3) Взаємна ксенофобія була поширена на території колишньої Югославії можливо навіть у більшому масштабі, ніж в Україні. На момент кінця 20 сторіччя дані конфлікти знову набули актуальності, оскільки всі республіки колишньої СФРЮ спрямовували власну політику на від'єднання від єдиного державного угруповання, що придушувалось жорсткими методами політикою тодішнього президента СФРЮ Слободана Мілошевича [1]. Це сприяло ще більшому загостренню етнічного питання та конфліктів на цій основі сербів з іншими етносами Югославії, зокрема хорватами, словенами, албанцями. Різне політичне спрямування республік та приєднання до політичних союзів з державами ззовні лише загострювали конфлікт, що в майбутньому перейшло у воєнні зіткнення та навіть випадки цілеспрямованого геноциду.

4) Глобальність проблеми посідала те ж саме місце, що і в Україні, оскільки як і зараз, події на території колишньої Югославії у свідомості людей могли стати приводом для початку Третьої Світової Війни. Війська НАТО постійно втручались

у воєнні конфлікти, різним чином впливаючи на хід політичної визначеності югославських республік.

5) Включеність цивільного населення у конфлікт на колишній території Югославії є незаперечним фактом, оскільки наявні неодноразові показання знищення мирного населення мотивованого етнічною нетерпимістю або викликане нещасними випадками.

6) Величезна кількість брехливої інформації, в тому числі з закордонних ЗМІ. Як вже було визначено, відсутність єдиної політичної спрямованості республік СФРЮ визначило велику кількість джерел інформації, що займали конкретні сторони у захисті окремих етнічних груп, що створювало ситуації, коли на одну подію були абсолютно різні погляди у різних сторін конфлікту.

Підсумовуючи, приклад воєнних конфліктів на території колишньої Югославії в кінці 20 сторіччя є можливим для аналізу з метою використання даної інформації як способу прогнозування впливу воєнного конфлікту в Україні 2022 року на емоційну та особистісну сферу громадян, включаючи підлітків.

Намагаючись визначити певні загальні закономірності впливу на психічний та емоційний стан людей, більшість дослідників називають такі особливості, як афективні порушення, порушення сну, депресивні та тривожні реакції на період травмівних подій та на протязі пролонгованого часу після них, психосоматичні розлади, порушення соціальної адаптації, складності у реінтеграції до суспільства. При цьому, найбільш руйнівні наслідки будуть спостерігатися у дітей, які реагують на війну індивідуально (хоча і залежно від їх віку). Для них характерні комплексні хронічні порушення соматичного та психічного характеру, іноді затримка психофізичного розвитку. Дітям властивий розвиток функціональних порушень психічного благополуччя, можливі випадки виникнення ПТСР [3].

Натомість, в силу певних особливостей та характеристик окремо взятих військових конфліктів, їх вплив на психіку людей значно відрізняється у кожному взятому випадку. Так, у Америці після закінчення В'єтнамської війни виник особливий вид ПТСР, який отримав назву В'єтнамський пост-стресовий розлад. Це вказує на те, що в залежності від специфічних рис та залученості у ситуацію конфлікту, кожен воєнний конфлікт буде впливати на психіку людей унікальним чином. Для того, щоб прогнозувати вірогідні наслідки війни в Україні, було вивчено збірник досліджень психологів, презентованих на симпозіумі факультету філософії в Сараєво 7-8 липня 2000 року під патронажем UNICEF під назвою «Sarajevo 2000: the psychological consequences of war, Results of empirical research from the territory of former Yugoslavia». Як було доведено вище, військові конфлікти в колишній Югославії мають багато паралелей з війною в Україні в тому, як дані конфлікти сприймаються громадянами задіяних держав - саме цей фактор дозволяє на основі досліджень в республіках колишньої Югославії формувати перспективи роботи в воєнній та післявоєнній Україні.

Підсумовуючи результати дослідження та адаптуючи їх для використання при роботі в Україні, можна виділити наступні тези:

1) Залежно від пережитої кількості травмівних подій вираженість невротизації буде змінюватись (чим більше – тим більш виражена невротизація).

2) Діти-біженці, як правило, мають більш виражені симптоми невротизації.

3) Психологічна симптоматика, зокрема ПТСР, може не проявлятися одразу під час воєнного конфлікту, а мати затриманий характер та проявитися через деякий час (від кількох місяців до кількох років).

4) Ключовими формами переживання травмівних подій є відчуття відсутності контролю, безсилля, страх, відчай, бажання мати можливість щось вдіяти, переформування колишніх моральних уявлень, покращення відношення до родини і друзів, більш швидкий процес дорослішання.

5) Соціальна підтримка є розвиваючим фактором життєстійкості, що є профілактикою тривожних та афективних проблем, але не ПТСР.

6) Вік дітей впливає на тип симптомів – молодші діти менше реагують агресивністю або проблемами з соціальною поведінкою, в той час як у старших підлітків (старше 15 років) спостерігаються більше помірних та тяжких симптомів ПТСР.

7) Дівчата більш вразливі до невротизації ніж хлопчики.

8) Втрата близьких люде частіше приводила до афективних розладів, в той час як військові дії, такі як вибухи, частіше призводили до порушень пізнання та характеру [8].

Даний матеріал буде доповнюватись та досліджуватись надалі, в перспективі, буде включений діагностичний та корекційний матеріал по роботі з невротизацією, викликаною воєнним станом. Потенційно, є коректним включення матеріалу воєнної педагогіки, що розроблялась на тлі Першої та Другої Світових Воїн. Рациональним є включення в дослідження розробок таких педагогів як А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський, Я. Корчак, Б. Беттельгейм, Г. Лендрет.

Література:

1. Анникова В.А., Радусинович М. Этнические конфликты на территории бывшей Югославии. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2015. Т.4. № 4. С. 94-101.

2. Детство и война: Культура повседневности, механизмы адаптации и практики выживания детей в условиях Великой Отечественной Войны (на материалах Сталинградской битвы): М.А. Рыблова, Е.Ф. Кринко., Т.П. Хлынина, Е.В. Архипова, И.И. Курилла, М.П. Назарова. Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВО РАНХиГС, 2015. 336 с.

3. Захарова Н.М., Цветкова М.Г. Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям. *Психология и право*. 2020. Т.10. №4. С. 185-197.

4. А.С. Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике: материалы Российской научно-практической конференции (24-25 марта 1992 г., Н. Новгород). Н. Новгород, 1992. 168 с.

5. Фролов А.А. Развитие педагогических взглядов А.С. Макаренко в период деятельности коммуны им. Ф.Э. Дзержинского. *Советская педагогика*. 1978. № 3. С. 30-38.

6. Jessica Klein. Why does endlessly looking for bad news feel so strangely gratifying – and can we break the habit? // *BBC Worklife*. 2021.

7. Paul D. MacLean. The Triune Brain in Evolution. Role in Paleocerebral Functions. Plenum, New York, 1990. 672 pp.

8. Sarajevo 2000: the psychosocial consequences of war. Results of empirical research from the territory of former Yugoslavia. Presentations from a Symposium held at the Faculty of Philosophy in Sarajevo, July 7 and 8, 2000. Editors: Steve Powell Elvira Durakovic-Belko, 2002. 296 pp.

УДК 37:316.356.2 – 056.26

Ставчанська Христина,
студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Науковий керівник: Бачинська М.В., канд. пед. наук, викладач,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ПРОБЛЕМИ СІМЕЙ ПРИ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

У статті розглянуто типові зміни та проблеми, які виникають у родині при появі дитини з інвалідністю. Висвітлено чинники психологічної дезадаптації дітей даної категорії, які виникають у сім'ях, де виховуються ці діти. Зроблено акцент на потребі батькам жити «повним життям» з метою оптимізації виховної функції сім'ї та її ролі у первинній соціалізації дитини, яка має порушення психофізичного розвитку.

Ключові слова: сім'ї, адаптація, батьки, діти з інвалідністю.

Актуальним питанням сьогодення є проблема адаптації сім'ї до нових обставин, що містять у собі виховання та навчання дитини з особливими потребами. Тому цілями нашого дослідження є виявлення соціально-психологічних факторів, що сприяють процесу адаптації батьків щодо виховання дитини з інвалідністю, а також вплив психологічного клімату в сім'ї на розвиток дитячої особистості. До розгляду даних питань зверталися науковці І. Іванова, Л. Борщевська, Л. Зіброва, Л. Кислян, Л. Кобилянська, Т. Комар та інші вчені.

Донедавна вважалося, що головним вихователем дитини повинна бути школа, колектив. Проте стає зрозумілим, що головну відповідальність за розвиток дитини несе сім'я, адже саме в ній закладаються найважливіші риси особистості дитини, її ставлення до себе, до світу. У сім'ї задовольняється значна частина потреб дитини: в емоційній підтримці, любові, захищеності. Незадоволення їх у сім'ї породжує нервово-психічне напруження, тривогу та інші розлади.

Дітям важливо створити оптимальні умови, які б допомогли компенсувати наслідки їхніх розладів; потрібна допомога фахівців і, безумовно, чуйне й доброзичливе ставлення батьків й оточення.

Учені-фізіологи виявили цікаву особливість: мозок новонародженої дитини набагато незріліший, ніж мозок новонародженої тварини. У тварини основні програми її поведінки закладені заздалегідь, і після народження вона повторює поведінку своїх батьків. У мозку ж новонародженої дитини немає готових програм майбутньої поведінки. Природа залишила можливість людському мозку остаточно дозрівати в особливих умовах – у спілкуванні з батьками, дорослими та соціальним середовищем. Це стосується і дітей з особливими потребами. Саме тому суспільству та близьке оточення важливо щоб сприймало осіб з інвалідністю не як людей, яким потрібна особлива опіка в ізольованих умовах, а як таких, що мають жити поміж нас, бути потрібними суспільству. Ці особи є членами суспільства і мають право залишатися жити у своїх громадах. Вони повинні отримувати підтримку, яку вони потребують у межах звичайних систем охорони здоров'я, освіти, зайнятості та соціальних послуг [1, 2].

Важливо враховувати, що батьки, які доглядають за хворою дитиною, стикаються не тільки з медичними, юридичними, економічними та професійними (зміна місця роботи і характеру праці з урахуванням інтересів хворої дитини, формування специфічного способу життя), а й з педагогічними та психологічними (встановлення та підтримання контакту з дитиною, розв'язання конфліктних ситуацій, особливо тих, що загрожують цілісності сім'ї) проблемами. Дослідження доводять, що близько половини батьків залишають сім'ї там, де є дитина з інвалідністю, тобто до інших проблем додаються ще й проблеми виховання у неповній сім'ї. Значна частина опитуваних матерів відчувають власну провину за хворобу дитини. Крім того, психіка працюючого батька не знає такого інтенсивного патогенного впливу стресу, як психіка матері, яка постійно взаємодіє з такою дитиною. У сім'ї відбуваються якісні зміни: психологічні (продовжений стрес); соціальні (втрата колишніх контактів, друзів, колег, спілкування); соматичні (психогенний стрес матері провокує соматичні захворювання) [1; 2].

Варто підкреслити, що існує ціла низка чинників психологічної дезадаптації дітей з інвалідністю у сфері сімейних стосунків, про які варто знати близьким такої дитини. Насамперед, це неадекватна оцінка батьками психічного розвитку, поведінкових реакцій дитини, психологічної атмосфери в сім'ї; надмірна невротизація матерів дітей з обмеженими можливостями; подвійний вплив несприятливих соціально-економічних чинників, коли в сім'ї є кілька дітей і ставлення до них суттєво відрізняється, – дитина з інвалідністю сприймається підкреслено як особлива і не така, як інші. Ці чинники деформують психіку дитини з інвалідністю, ускладнюють соціальну адаптацію і лікувально-реабілітаційні заходи.

Функціонування сім'ї, яка виховує дитину з інвалідністю чи хронічно хворого малюка, має низку особливостей і проблем, найважливіші з яких – вплив сім'ї на стан хворої дитини і вплив самої дитини з інвалідністю на психологічний клімат сім'ї. Народження дитини з відхиленнями в розвитку – велике потрясіння для

сім'ї, і реакція на цю звістку може бути різною: від депресії, параноїдальних тенденцій до відмови від дитини.

Вчені вирізняють кілька стадій пристосування сім'ї до такої ситуації, а саме:

– стадія шоку, агресії, відмови від усвідомлення факту. Батьки шукають винного у трагедії, звинувачуючи одне одного чи лікарів; іноді агресію спрямовують на новонародженого у сім'ї, зростає емоційне напруження;

– стадія скорботи за здоровою дитиною, якої немає. Батьки починають усвідомлювати свою відповідальність, однак відчують себе безпорадними в питаннях догляду, виховання дитини, звертаються до спеціалістів;

– стадія адаптації: батьки прийняли ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї присутня дитина з інвалідністю. І в цей час у дорослих зменшується почуття жалю, скорботи, посилюється інтерес до навколишнього світу, подій. Безперечно, для більшості сімей адаптація є умовною, адже вони продовжують жити в умовах стресу, дорослішання дитини приносить нові проблеми [1].

Структура та функції сім'ї змінюються впродовж плину часу, її життєвий цикл, як правило, складається з певних стадій (періодів).

Дослідники виокремлюють такі періоди життєвого циклу в сім'ї дитини з інвалідністю:

1. Народження дитини: отримання інформації про патологію розвитку, емоційне звикання, інформування найближчого оточення;

2. Шкільний вік: прийняття рішення про форму отримання освіти дитиною та позашкільної діяльності, переживання реакцій однолітків;

3. Підлітковий вік: звикання до хронічної природи захворювання дитини, виникнення проблем, пов'язаних із сексуальним усвідомленням, ізоляцією від однолітків, плануванням майбутнього;

4. Період «випуску» з сімейного «гнізда»: визнання постійної відповідальності за долю дитини, прийняття рішення про місце її проживання;

5. Постбатьківський період: перебудова стосунків між чоловіком і дружиною, якщо дитина почала проживати окремо, взаємодія з її новим оточенням, спеціалістами з реабілітації [1].

Однак сім'ї, де є дітина з інвалідністю, мають бути готові до того, що їхня дитина та й уся сім'я загалом значно повільніше досягають відповідних етапів, а іноді й зовсім їх не досягають.

Безперечно, до окремих сімей таку періодизацію можна застосувати лиш теоретично. Перед батьками постають водночас декілька завдань: допомогти дитині видужати або адаптуватися до її хвороби за умови неможливості видужання; допомогти самим собі пристосуватися до хворої дитини. Практика доводить, що існує проблема нерозуміння батьками потреби особливого (оптимістичного, щирого, природного) спілкування з дитиною з особливими потребами. Подекуди вони вдаються до підкресленого стурбованого поведіння, побудованого винятково на песимізмі й жалості. Це принижує дитину, концентрує її увагу на

особистих вадах, позбавляє можливості виробити позитивне емоційнооцінне ставлення до себе та адекватну самооцінку, дезорієнтує у виборі стратегії і тактики своєї соціальної поведінки. Деяких батьків виснажує постійна потреба бути поруч із дитиною, вони відчують провину перед нею. Внаслідок цього батьки беруть на себе неадекватно високу функцію захисту, стають підкреслено уважними, навіть улесливими, що може заважати дитині адаптуватися до оточення і обмежує можливості її розвитку.

Батькам не варто позбавляти себе нормального життя; вони мають відчувати бажану й потрібну межу своєї самопожертви при вихованні дитини з інвалідністю. Це особливо важливо у тих сім'ях, де поряд із хворою росте здорова дитина. Остання не повинна сприймати навколишнє крізь призму деформованої свідомості оточуючих дорослих.

Основними завданнями батьків, що виховують дитину з обмеженими можливостями, є відновлення емоційного статусу дитини, формування в неї навичок взаємодопомоги, вироблення оптимістичної лінії розвитку сина або доньки, налагодження контактів з іншими сім'ями, які мають схожі проблеми. Батькам важливо усвідомити, що в дітей, які хворіють на астму, діабет, а також із захворюваннями серцево-судинної системи, нерідко виникають емоційні порушення і труднощі в соціальній поведінці. Ці прояви не є прямим результатом хвороби таких дітей, найчастіше вони пов'язані з помилками в їхньому вихованні [1; 3].

Важливо, щоб батьки спілкувались та виховували в своїй сім'ї дитину з інвалідністю у стилі співробітництва, конструктивних і відповідальних стосунків. Варто, щоб батьки усвідомили проблему, вірили в успіх, знали усі сильні сторони особистості дитини, розвивали її самостійність. Батьки цієї групи мають, як правило, високий освітній рівень, виявляють постійний інтерес до організації соціально-педагогічного розвитку дитини, підтримують прояви її самостійності, налагоджують контакти із зовнішнім світом. За таких умов у дитини з інвалідністю розвивається почуття захищеності, впевненості у собі, потреби в активному встановленні міжособистісних стосунків не лише з найближчим оточенням, а і з соціальною дійсністю загалом.

Важливо, щоб у батьків не формувалося надцінне ставлення до невиліковно хворої дитини, щоб вони не перетворили своє життя на суцільну опіку над нею. Тому актуальним питанням сьогодення є проблема створення індивідуальних і групових програм реабілітації, які б деякою мірою могли гарантувати кожній дитині можливість отримати важливий комплекс медико-соціальної допомоги з урахуванням захворювання, його наслідків та індивідуальних особливостей організму дитини. Реабілітаційний процес повинен поліпшити стан здоров'я не тільки дитини, а й її оточення, насамперед сім'ї, оскільки сімейні стосунки з самого початку формують соціальну поведінку дитини і в подальшому можуть спричинити чимало психологічних конфліктів та паталогічних реакцій. У реабілітаційній роботі з сім'ями, що виховують дитину з інвалідністю, потрібно поєднувати лікувально-відновнювальні заходи із корекційно-педагогічними

методами. Варто впроваджувати систему створення центрів відновлення, що дають змогу розв'язувати не тільки медичні проблеми дитини, але й соціальні аспекти її сім'ї та формувати правильні стосунки у таких сім'ях, заснованих на взаємній повазі, взаємодопомозі та виробленні оптимістичної лінії взаєморозвитку.

Література:

1. Кисляк Л.А. Проблеми адаптації сім'ї до виховання дитини з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць* [Електронний ресурс]. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/551>.
2. Кобилянська Л.Т. Специфіка роботи соціального гувернера з сім'ями, які мають дітей з особливими потребами: метод. рек. / Л.Т. Кобилянська (уклад.). Чернівці: ЧНУ, 2001. 38 с.
3. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН. Київ, 2003. 40 с.

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434

Яремчук Ірина,

студентка I курсу магістратури групи ІМЛП спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія)

Науковий керівник: Королько Н.І., канд. пед. наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

Стаття присвячена теоретичним відомостям про сукупність професійних якостей, як основи ефективної фахової роботи вчителя-логопеда. Описано вагомий внесок інноваційних технологій у корекційно-розвиткову роботу та розробку загальних логопедичних методів і доречно їх використання сьогодні, але вже більш у сучасному форматі. Підкреслюється необхідність оволодіння інноваційними передовими методами, зокрема, комп'ютерними технологіями.

Ключові слова: *кінезіотерапія, біоенергопластика, менімотерапія, корекційно-розвиткова робота, логопедичний тренажер, логопедичний додаток.*

Професійна підготовка вчителя-логопеда у сучасному світі виступає як основа продуктивної і результативної фахової роботи. Ефективна робота залежить від правильного використання форм і методів у процесі корекційно-розвиткової роботи, володіння особистісними якостями, які допомагають вибудувати стосунки із дитиною, а також творчий потенціал, що реалізується у професійній діяльності. Справжнього фахівця відрізняє безперервна готовність до постійного самовдосконалення, ініціативності та творчості у реалізації нових технологій навчання [6, с. 4].

Вчитель-логопед повинен проводити пошук найкращих засобів корекції мовлення дітей, узагальнюючи передовий досвід. Він повинен володіти різноманітними уміннями, зокрема:

- навчально-пізнавальними (робота з літературою, спостереження за дитиною, вибір оптимальних шляхів корекційно-виховного впливу);
- навчально-організаційними (перспективне та календарне планування, проведення індивідуальних і групових занять, розробка дидактичного обладнання);
- навчально-педагогічними (аналіз кожного випадку, вибір адекватних засобів корекції) [4, с. 22].

Професійна компетентність вчителя-логопеда є багатофункціональним поняттям, який включає арсенал спеціальних знань про психофізичні особливості певної категорії дітей, структуру та механізми порушення, принципи, методи, прийоми відповідно до вікової групи, особливості організації корекційно-розвиткової роботи.

Не менш важливим етапом роботи вчителя-логопеда є діагностика дитини. Його знання, вміння та навички повинні правильно реалізуватися під час проведення діагностики. Адже компетентне обстеження дитини – це підґрунтя для побудови успішного корекційного маршруту. Вчитель-логопед повинен володіти прийомами та методиками усунення, корекції чи попередження мовленнєвих порушень. Професійні риси проявляються у динамічній роботі логопеда вміннями аналізувати ситуацію і знаходити найбільш оптимальні засоби її вирішення.

Активний розвиток та вдосконалення науково-технічного прогресу потребує від фахівця гнучко та швидко мислити, щоб реалізувати нові та актуальні підходи у своїй роботі. Потрібно вдосконалювати власні вміння та навички у роботі з інноваційними технологіями, влучно застосовувати їх на заняттях, враховувати індивідуальні особливості дитини, створювати онлайн-платформи, анкети, корекційно-розвиткові ігри для урізноманітнення логопедичної діяльності.

Формування професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів досліджували О. Абдуліна, З. Васильєва, О. Дубинчук, А. Кірсанов, Н. Кузьміна, І. Прокопенко, В. Сластьонін, М. Шкіль та ін.; питання методології та теорії конструювання змісту професійної підготовки вчителя-логопеда висвітлено у роботах: Г. Волкової, Н. Жинкіна, Є. Мастюкової, Г. Чіркиної, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. У дослідженнях Н. Сінопольської, Л. Федорович, Н. Савінової, І. Самойлової розглядаються окремі аспекти професійних якостей вчителя-логопеда.

Проблему застосування у корекційній роботі сучасних логопедичних технологій висвітлено у дослідженні Н. Борозінець та Т. Шаховської, де представлено визначення педагогічної (освітньої) технології як інтегрованого позначення різних способів освітньої взаємодії педагога та учнів. Це послідовна, взаємопов'язана система дій педагога, спрямована на вирішення педагогічних

завдань, або планомірне послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [8, с. 24].

Новітні інноваційні тенденції змінюють сутність, значення та якість підходів і стратегій до організації науково-методичної діяльності вчителя-логопеда. І. Щербакова вказує на значну роль процесу фахової підготовки вчителів-логопедів та розвиток їх професійних вмінь і навичок. На думку дослідниці, зміст роботи має відповідати запитам сучасного ринку праці, а отже, має бути орієнтованим на перелік професійно вагомих якостей вчителя-логопеда: здатність суб'єкта праці до творчої діяльності, комплексного вирішення проблем, управлінських навичок, наявності вміння взаємодіяти із пацієнтами (комунікативна компетенція суб'єкта праці), емоційного інтелекту, когнітивної лабільності, клієнтоорієнтованості суб'єкта праці тощо [4, с. 15]. До даного переліку слід додати вміння застосовувати і впроваджувати нові інноваційні технології.

Провідним критерієм інноваційних технологій є підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок їх безпосереднього застосування.

Будь-яка інновація, що використовується в логопедичній практиці, відноситься до так званих «мікроінновацій», оскільки її використання не змінює базову організацію логопедичної допомоги, а лише локально модифікує її методичну складову.

Інноваційні технології в логопедії мають такі характеристики [2]:

- Виступають доповненням до вже існуючих технологій роботи з метою досягнення конкретних її результатів.
- Є новими методами, засобами, інструментами логопедичної практики, які доцільно, раціонально та ефективно впливають на організацію логопедичного заняття.
- Нові методи встановлення взаємодії між дитиною та вчителем-логопедом мають стимулюючий характер і впливають на формування сприятливого освітнього середовища та активізацію роботи порушених психічних процесів.

У сучасній логопедичній практиці застосовуються такі інноваційні технології [2]:

- Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – комплекс методів, що використовується у конкретному напрямку діяльності, дозволяє ефективно обробляти і зберігати інформацію, відтворювати її, використовувати для реалізації практичних цілей та завдань.
- Кінезіотерапія – напрям, який спеціалізується на розвитку інтелектуальних здібностей і фізичного здоров'я через виконання певних рухових вправ. Основна мета передбачає розвиток міжпівкульової взаємодії та синхронізації у роботі півкуль головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності.
- Арт-терапія – вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості, надає можливість особистості виразити себе «іншими голосами»: рухами, кольором, формою, пластикою, ландшафтом.

- Менімотерапія – технологія розвитку навичок запам'ятовування інформації за рахунок її схематичного уявлення.
- Су-джок терапія – один із напрямів рефлексотерапії. Дана методика передбачає вплив на певні біологічно активні точки, розташовані на кистях та стопах людини.
- Сенсорне виховання – спрямоване на формування повноцінного сприйняття навколишньої дійсності, слугує основою пізнання світу, першим щаблем якого є чуттєвий досвід.
- Біоенергопластика – різновид артикуляційної гімнастики, заснованої на одночасному виконанні моторної програми (серії рухів) та роботі артикуляційного апарату (наприклад, дотягнутись язиком до носика і підняти руку).

Біоенергопластику слід розглядати через призму багатофункціонального завдання для дитини із порушеннями мовлення. Адаптована біоенергопластика широко використовується на етапі автоматизації для закріплення певних вмінь та навичок клієнта. Після визначення логопедом нового завдання у процесі корекційної-роботи увага дитини переключається на нього, а мовлення реалізується на мимовільному рівні, у відсутності самоконтролю.

У практичній діяльності даний метод використовується для урізноманітнення занять, оскільки звична артикуляційна гімнастика з часом не викликає у дітей зацікавленості та бажання працювати.

Існує багато прикладів того, як діти і дорослі навчаються нового за допомогою цифрових технологій. Комп'ютерні ігри здатні покращувати просторову орієнтацію, формувати та розвивати вміння розв'язувати проблемні ситуації.

Вчені вважають правомірним використання в корекційному навчанні дітей-логопатів існуючі програмні засоби загального призначення (текстовий редактор, графічний редактор, «LOGO» та ін.) за умови розробки фахівцями спеціального методичного підходу з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дитини [7, с. 16].

Торкель Клінгберг, професор Каролінського університету довів, що і діти, і дорослі можуть тренувати робочу пам'ять за допомогою комп'ютерної гри. Цей метод покращує здатність зосереджуватися й навіть пом'якшувати симптоми гіперактивного розладу з дефіцитом уваги (ГРДУ). Дослідник Саймон Барон-Коен розробив програму, яка допомагає дітям з розладами аутистичного спектру розрізняти почуття інших, використовуючи фільми, де обличчя розміщуються на машинах чи потягах. Програма враховує зацікавленість дітей певними типами об'єктів і сприяє тренуванню тлумачення виразів обличчя [1, с. 145].

Розроблено чимало різноманітних логопедичних додатків для дорослих та дітей із порушенням мовлення. Серед них:

Comprehension Therapy (терапія усвідомлення) – професійний логопедичний додаток, націлений на здатність людини розуміти усне та писемне мовлення на рівні одного слова. Широко використовується серед дорослих та

підлітків із афазією. Одним із перших кроків корекції мовленнєвого порушення є повторне вивчення слів на побутову тематику [9].

Дана онлайн гра використовується для слухання, читання, перегляду фотографій з метою формування розуміння понад 700 найменувань, що представлені різними частинами мови (іменники, прикметники та дієслова).

За результатами дослідження, використання цієї програми, як частини логопедичної корекції лише по 20 хвилин на день протягом 4 тижнів значно покращує перебіг мовленнєвого порушення. Клієнти із афазією створюють індивідуальні ресурси, вносять нові слова та фото для кращого взаєморозуміння і відправляють одержані результати логопеду [9].

Наявність у вчителя-логопеда навчально-пізнавальних вмінь дозволяє йому модифікувати зазначений логопедичний додаток для різних мовленнєвих порушень: алалія, дислалія, заїкання та ін. Використання адаптованого додатку в роботі з хлопчиком із 1 рівнем ЗНМ забезпечив зміни не тільки у мовленнєвій діяльності, але і у поведінці. У дитини сформувалась навичка сидіння, мотивація до роботи, вміння звуконаслідувати, розвинувся зоровий та слуховий гнозис. Як результат, хлопчик став більш мовленнєво активний, зацікавлений, у нього збільшився словниковий запас за рахунок іменників, проте спостерігалися труднощі в узгодженні вивчених слів у реченнях.

Speech Trainer 3-D (мовленнєвий тренажер) – унікальна програма, створена для використання в якості терапевтичного інструменту для допомоги особам із порушеннями звуковимовної сторони мовлення. Speech Trainer 3-D забезпечує анімаційну модель відео, як для приголосних, так і для голосних звуків. Speech Trainer включає як анімаційне відео для побудови правильного артикуляційного укладу відповідно до запропоновано звуку, так і словесну інструкцію [11].

Вбудована камера дозволяє вчителю-логопеду використовувати як візуальні, так і тактильні підказки для клієнта, що, у свою чергу, сприяє досягненню більш ефективних результатів у координації м'язів, необхідних для мовленнєвої діяльності [11].

Snug vest (затишний жилет) – жилет, який допомагає дітям із тривогою, СДУГ, сенсорними проблемами та розладами аутистичного спектру пройти сеанси терапії (корекційної роботи). Жилет надувний, схожий на рятувальний, розширюється для щільного прилягання до тіла дитини, але не громіздкий і не заважає дитині працювати під час корекційного заняття. Розробники стверджують, що він зменшує тривожність і допомагає дитині зосередитися на діяльності. Жилет також включає капюшон, який блокує світло та інші потенційні сенсорні подразники [10].

Онлайн гра «Хто у горах?» – додаток для раннього розвитку наймолодших користувачів. Захоплююча мандрівка у Карпатські гори, де дід Іван та його тварини допомагають діткам розвиватися та пізнавати світ, знайомитися з тваринами, їх назвами, голосами, засвоювати елементи лічби. Дана гра розвиває словесно-логічне мислення та вміння правильно відповідати на запитання [4].

Додаток адаптований для вікової категорії 1-3 роки, має оригінальні ілюстрації, веселі анімації, всі персонажі рухомі та озвучені. У додатку представлена Карпатська історія у формі діалогу між мамою та дитиною, гра озвучена справжніми дитячими голосами. Слід відмітити функції «батьківського контролю» – обмеження ігрового часу, по закінченні якого всі герої засинають.

Програма включає чотири блоки:

- пізнавальна історія «Хто у горах?». Дід Іван та його улюблені тварини здійснюють захоплюючу мандрівку, де крок за кроком допомагають діткам пізнавати світ;
- гра «Тваринки з третинки». Діти вчаться складати звірят з окремих елементів (пазликів);
- гра «Хто що їсть?». Діти годують тварин різними смаколиками;
- гра «Лічилка». Діти вчаться від 1 до 10.

Дана програма створена для дітей із дислалією, загальним недорозвитком мовлення, зоровою та слуховою агнозією, алалією, афазією тощо.

Професійний аналіз кожного випадку здійснений вчителем-логопедом дозволяє йому підібрати один або декілька блоків для ефективного і доцільного застосування їх у корекційно-розвитковому процесі.

Особливої значущості у роботі з дітьми-логопатами та їх батьками набуває дотримання принципів деонтології – сукупності етичних норм і принципів поведінки педагога при виконанні своїх професійних обов'язків. Ці принципи визначають моральні аспекти взаємостосунків педагогів між собою, вчителя-логопеда з учнями та навколишнім середовищем [3, с. 303].

Ефективність логопедичної роботи визначається такою обов'язковою умовою, як наявність у вчителя-логопеда професійних якостей, зокрема, засвоєння нових професійних знань на науковій основі, застосування прийомів професійної майстерності та новаторства, володіння інноваційними методами, доцільне їх використання у корекційному процесі, що дозволяє значно підвищити та урізноманітнити якість логопедичної роботи.

Серед чималої кількості комп'ютерних ігор та сучасних інноваційних технологій, вчитель-логопед повинен вміти віддиференціювати та влучно підібрати саме ті завдання, ігри чи вправи, які допоможуть під час корекційно-розвиткової роботи.

Література:

1. Гансен Андерс. Інстамозок. Як екранна залежність призводить до стресів і депресії / пер. зі швед. Ганна Топіліна. Київ: Наш Формат, 2020. 200 с.
2. Інноваційні технології вчителя-логопеда. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/innovacionnyie_tehnologii_v_rabote_uchitelya_logopeda/
3. Колишкін О.В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2015. 392 с.
4. Пінчук Ю.В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2005. 30 с.
5. Хто у горах? URL: <https://nravokids.com/project/whoinmountains/>

6. Шермет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. № 1. 2011. С. 3-5.

7. Яциніна Н.О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Харків: Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2008. 20 с.

8. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2008. 224 с.

9. Comprehension Therapy speech app for Understanding. URL: <https://tactustherapy.com/app/comprehension/>

10. Snug Vest Relieves Stress & Anxiety For Those With Autism, Sensory Disorders. URL: <https://ibcces.org/blog/2014/09/11/snug-vest-relieves-stress-anxiety/>

11. Speech Trainer 3D on the App Store. URL: <https://apps.apple.com/us/app/speech-trainer-3d/id418333616>

