

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Херсонський державний університет
Кафедра спеціальної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**МАТЕРІАЛИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

09 листопада 2021 року

Кам'янець-Подільський – 2021

УДК 159.9+376+373]-056.313(063)
ББК 88.3+74.3+74.202.42я431
П86

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол №13 від 28 жовтня 2021 р.

Рецензенти

Дмитрієва Ірина Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Опалюк Тетяна Леонідівна - доктор педагогічних наук, доцент завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія

Буйняк М.Г., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти; **Дмитрієва О.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти (відповідальний секретар); **Докучина Т.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, заступник декана з наукової роботи та інформатизації навчального процесу факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи (відповідальний редактор); **Марціновська І.П.**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти; **Миронова С.П.**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; **Михальська С.А.**, доктор психологічних наук, доцент, в.о. зав. кафедри спеціальної та інклюзивної освіти; **Чопік О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти.

П86 Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 9 листопада 2021 р. / за ред. Т.О. Докучиної, О.І. Дмитрієвої. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. 281с.

У збірнику представлено тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти», висвітлюються актуальні проблеми освіти і розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Матеріали конференції друкуються в авторській редакції. За науковий зміст, виклад і якість поданих матеріалів відповідальність несуть автори.

ЗМІСТ

Бабаніна І.О.	Використання мнемотехніки у корекції зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями	8
Безпалько Р.В., Мацюра Е.В.	Технології роботи з дітьми ООП в умовах інклюзивного навчання	10
Беняк О.М.	Казка як засіб формування пізнавальної активності дошкільників з порушеннями мовлення	16
Бредіхіна О.А.	Включення батьків дітей з ООП в діяльність закладу дошкільної освіти на партнерських засадах	19
Боднарук Н.В.	Раннє втручання як комплексна система послуг допомоги родинам, які виховують дітей з порушеннями розвитку	22
Боловіна Н.О.	Результати дослідження інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями	25
Боряк О.В.	Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу: реалії, перспективи	28
Бугера Ю.Ю.	Використання засобів додаткової та альтернативної комунікації у формуванні комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями	31
Буйняк М.Г.	Методи вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами	35
Валько Т.І.	Образ майбутньої сім'ї у підлітків з інтелектуальними порушеннями	37
Вегера А. А.	Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами у процесі розвитку особистості	39
Вержиховська О.М.	Виховна робота з дітьми з затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії	42
Волошина Т.В.	Вплив гри на розвиток пізнавальної діяльності учнів з порушеним інтелектом	45
Ворох В.І.	Економічна компетентність як результат економічного виховання старшокласників з інтелектуальними порушеннями	47
Галацан Г.Ю.	Психологічні особливості креативності підлітків з інтелектуальними порушеннями	50
Галецька Ю.В.	Особливості викладання соціально-побутового орієнтування у спеціальній школі	53
Галінкіна Л.І.	Особливості сенсорного розвитку дитини з помірним ступенем інтелектуальних порушень	56
Гаяш О.В.	Врахування особливих освітніх потреб у навчанні дітей із затримкою психічного розвитку	58
Гевчук Н.С.	Сутність соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, в яких виховуються діти з ООП	61
Глоба О.П.	Використання інноваційних технологій для забезпечення процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП	64
Гнатюк С. А.	Співпраця вихователя логопедичної групи з вчителем-логопедом та батьками дитини	67
Гордійчук О.О.	До проблеми виховання толерантності у дітей з особливими освітніми потребами	70
Григораш О.І.	Використання «робочого зошита» у процесі вивчення дітьми з інтелектуальними порушеннями навчального предмета «я досліджую світ»	73

Дідик Н.М., Логвіна О.А.	Формування професійної готовності фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з ООП	76
Дмитрієва І.В., Одинченко Л.К., Іваненко А.С.	До проблеми навчання основам інформатики учнів із інтелектуальними порушеннями	79
Дмитрієва І.В., Одинченко Л.К., Іваненко А.С.	Розвиток мовлення в учнів із інтелектуальними порушеннями: сучасний стан, проблеми та перспективи	81
Дмитрієва О.І.	Труднощі взаємодії фахівців ІРЦ з батьками дітей з особливими освітніми потребами	84
Докучина Т.О.	Детермінанти формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти	86
Дрозд Л.В.	Ключові аспекти формування цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями	89
Дубовик О. М., Бризгунова О.В.	Особливості розвитку просторових уявлень у дітей молодшого шкільного віку із синдромом дефіциту уваги і гіперактивності	91
Зан О.М.	Особливості розвитку елементарного прогностичного досвіду в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі навчання	94
Зубрилов А.В.	Професійне орієнтування старших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи	96
Ільїна Н.В.	Інтелектуальна складова становлення лексичного значення слова	99
Ільчук О.В.	Партнерська взаємодія з батьками дітей з ООП в закладах спеціальної та інклюзивної освіти	102
Кабельнікова Н.В.	Особливості організації логокорекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями	105
Кляп М.І.	Особливості мовленнєвого розвитку дошкільників із синдромом Дауна	107
Коваленко В. Є.	Фізичний розвиток школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх включення до творчих об'єднань туристсько-красназавчого та спортивно-оздоровчого напрямів позашкільної освіти	110
Ковалюк Ж.Д.	Актуальні проблеми підготовки до самостійного життя дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи	113
Кримська О. І.	Форми роботи вчителя логопеда з батьками дітей з ООП	116
Кухаренко О.І.	Обґрунтування необхідності використання дидактичних ігор для корекції мислення учнів на уроках математики	118
Кушпа М.З.	Вагомість трудового навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями	121
Лагода Н.М.	Гра як складова системи психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями раннього та дошкільного віку	123
Левицький В.Е.	Пропедевтична робота з підготовки до написання творів учнів з порушеннями розумового розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку	125

Ляшко В.В.	Помилки інтеграції в освітнє середовище дітей з порушеннями інтелекту	129
Марціновська І.П.	Система освіти дошкільників з особливими освітніми потребами за кордоном (на прикладі Ізраїлю)	132
Матвійчук І.І.	Значення репродуктивних вправ на уроках географії з учнями з інтелектуальними порушеннями	135
Машевська Н.В.	Особливості підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання	138
Мельник Ж.В.	Формування професійної компетентності фахівця соціальної сфери в інклюзивному освітньому просторі	140
Мельничук О.В.	Інклюзивна компетентність сучасного вчителя	142
Мішеніна А.В.	Формування уявлень про сім'ю у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	144
Минка О.В.	Формування творчо обдарованої особистості у молодших школярів з порушеннями слуху	147
Микитенко Б.А.	«Люди дощу» – хто вони?	150
Миронова С.П.	Переваги та проблеми інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями	153
Миронюк О.В.	Використання альтернативної і додаткової комунікації з дітьми з інтелектуальними порушеннями у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення на уроках фізкультури у початковій школі	157
Михальська С.А.	Особливості співпраці корекційного педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами	159
Михальська Ю.А.	Використання здоров'язберігаючих технологій в роботі з дітьми з комплексними порушеннями	161
Михальський А.В.	Історичний погляд на медико-психологічну діагностику інтелектуальних порушень	164
Мізик А.В.	Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями У процесі роботи з казкою	167
Молодовська С. Л.	Умови ефективної роботи педагогів з дітьми в інклюзивному ЗДО	170
Монько Л.Г.	Корекційно-розвиткова робота з дітьми із затримкою психічного розвитку	173
Морозова О.С.	Формування професійної свідомості педагога в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	175
Науменко Н.В., Дрожик Л.В.	Розвиток діалогічного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями	178
Нестерович Х. О.	Соціально-психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі	180
Образцова О.М.	Особливості використання технології моделювання у корекційно-розвитковій роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку	183
Оліховська Н.М.	Організація взаємодії з батьками дітей з ООП в закладі дошкільної освіти	187
Омельянович І. М.	Розвиток просторового орієнтування в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти	190
Опалюк О.М.	Особливості культури мовлення корекційного педагога в системі інклюзивного навчання	194

Опалюк Т.Л.	Структурна організація конфліктологічної культури в умовах інклюзивного навчання	197
Осторушко І.	Розвиток імпресивного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями	200
Плаксій І.В.	Ефективність співпраці педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами	203
Петрук О.В.	Теоретичний аналіз проблеми психолого-педагогічного підходу до супроводу дошкільників з особливими освітніми потребами	205
Проскурняк О.І.	Рольова поведінка у старших дошкільників з порушеннями інтелекту: типові особливості	208
Рак Н.М.	Переживання радості успіху – необхідна умова продуктивної навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами	211
Рібцун Ю. В.	Дитина з порушенням інтелектуального розвитку в інклюзивному класі	214
Русецька І.І.	Розвиток мотивації до навчальної діяльності у підлітків з інтелектуальними порушеннями	217
Саранча І.Г.	Особливості надання волонтерської допомоги дітям та дорослим особам з інвалідністю	220
Сербалюк Ю.В.	Роль правових знань у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти	224
Соловійова Р.С.	Виховання почуття обов'язку і відповідальності у дітей з інтелектуальними порушеннями	226
Смотрова О.О.	Професіограма вихователя інклюзивного ЗДО	230
Співак В.І.	Особливості використання новітніх освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців сфери соціальної роботи	234
Стрельбіцька К.В.	Педагогічна роль театралізованої діяльності у формуванні гармонійного розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами	238
Супрун Д. М., Супрун М.О.	Із історії створення шкільного музею дефектології	241
Томашук П.В.	Розвиток пізнавальної сфери особистості дитини з інтелектуальними порушеннями шляхом впровадження сучасних інноваційних технологій	247
Трикоз С.В.	Особливості сенсорного розвитку дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку	251
Тручок Є.В.	Застосування інноваційної технології «чудеса на піску» у закладі дошкільної освіти компенсуючого типу	253
Удалова Т. Б.	Значення індивідуальних корекційно-розвиткових занять з дітьми з інтелектуальними порушеннями	256
Федоткіна Л.А., Гришкова О.В.	Взаємодія батьків та фахівців у підготовці дітей з ООП до соціальної інтеграції	259
Федулова В.Б.	Своєрідність розвитку навичок конструювання у дітей з інтелектуальними порушеннями	262
Фроленкова Л.М.	Психолого-педагогічний супровід батьків дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання	265
Хіхловська І. А., Лук'янова О. М.	Створення інклюзивного розвивального середовища у закладі дошкільної освіти	267

Чеботарьова О.В.	Освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: проблеми та перспективи	270
Чезлова Я.Я.	Проблеми навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у загальноосвітньому навчальному закладі	273
Чопік О.В.	Особливості формування пізнавальних інтересів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	275
Яковлева С.Д.	Цінність сімейного виховання у житті та навчанні особливої дитини	278

УДК 37.015.31

Бабаніна І.О., викладач
кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ У КОРЕКЦІЇ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мовлення – важливіший механізм інтелектуальної діяльності людини, який має великий вплив на всі сторони життя дитини.

З досвідом ми розуміємо, що найбільші труднощі дитина відчуває при послідовному, зв'язному переказі казок, розповідей, складанні власних розповідей. Ці труднощі пов'язані з інтелектуальними порушеннями дітей та з нерозумінням задуму розповіді, казок та ін.

Тому логопедам необхідно цілеспрямовано та систематично вчити дітей за планом розповідати про предмет, малюнок, складати розповідь за серією малюнків, розвивати вміння складати власні розповіді. Для вдалого втілення цих вмінь та навичок необхідно використовувати активізуючі прийоми навчання. Одним з таких прийомів є використання мнемотехніки й наочного моделювання в розвитку зв'язного мовлення дітей.

Мнемотехніка – в перекладі з грецького «мистецтво» запам'ятовування, система методів й прийомів, які забезпечують вдале запам'ятовування, збереження й використання інформації.

Моделювання – прийом, при якому використовуються схеми. Модель – схема явища, відображаюча його структурні елементи й зв'язки.

Мета розвитку зв'язного мовлення з використанням мнемотехніки й моделювання полягає у використанні мнемосхем на кожне слово або словосполучення за малюнком (зображенням). З цих малюнків вибудовується послідовна модель розповіді або переказу. Де за допомогою спеціальних знаків, встановлюється взаємозв'язок з кожним поступовим словом, реченням. Таким чином весь текст зарисовується схематично. Дивлячись на ці схеми – малюнки дитина легко відтворює текстову інформацію.

Використання мнемотаблиць допомагає дітям логічно мислити (аналізувати та систематизувати), логічно будувати свої висловлювання, розвиває образно й виразно передавати своє відношення до об'єктів, розвиває образне мислення, всі види пам'яті (слухову, зорову, асоціативну тощо).

Висока ефективність цього методу полягає в тому, що він побудований на наочно-образному мисленні й носить мимовільний характер запам'ятовування, заснований на емоціях та інтересах дитини.

Структура моделі, що використовується, допомагає скласти план висловлювання, на значущість якого вказував відомий радянський психолог Л.С. Виготський. Він зазначив, що важливість послідовного розміщення в

схемі всіх конкретних елементів висловлювання, а також те, що кожна ланка висловлювання повинна змінитися наступною послідовно.

Мнемотехнічне запам'ятовування складається з 4 етапів:

Перший етап. Кодування інформації в образи. Ми повинні зобразити для себе вид моделі, які ми будемо використовувати. Підготувати схеми та символи кодування інформації. Види кодування: предметне (кольорові малюнки предметів або персонажів, фігурки предметів та персонажів які виконують дії в казці або розповіді). Схематичний – найскладніше кодування (використання замість малюнків геометричні фігури різного кольору та форми). Для дітей з інтелектуальними порушеннями рекомендують використовувати малюнки одного кольору для того, щоб діти не відволікались на роздивляння й не збивалися.

На початкових етапах роботи з моделюванням необхідно використовувати більше символів й більш детальні схеми, потім можна об'єднувати декілька символів в один, що стимулює пам'ять та мислення дітей.

Другий етап – запам'ятовування та об'єднання образів між собою. Після обрання виду моделювання ми знайомимо дитину з текстом, що обробляється. Визначаємо структуру тексту й знайомимо дитину з схемою, потім поступово вводимо в кожен частину образи – символи. Далі проводиться робота над розумінням тексту: виявляється взаємозв'язок подій та героїв.

Третій – переказ з опорою на схеми та символи.

Четвертий – відтворення мнемотаблиці й закріплення у пам'яті. Після переказу, розповіді, дітей просять відтворити таблицю по пам'яті. Моделювання можна використовувати для:

- Збагачення словникового запасу;
- Навчання правильної будови речення;
- Розвитку діалогічного мовлення;
- Відгадування загадок;
- Вивчення віршів, скоромовок, чистомовок.

На початковому етапі слід використовувати переказ добре знайомих казок, поступово робота ускладнюється й вводиться у зв'язне мовлення переказ за мнемотаблицею невеличких незнайомих розповідей.

К.Д. Ушинський писав: «Вчіть дитину якимось невідомим їй п'ятьом словам – вона буде довго й безрезультатно мучитися, але зв'яжіть двадцять таких слів з малюнками й вона їх засвоїть на льоту». Оскільки наочний матеріал з використанням мнемотаблиць для дітей старшого віку з порушенням інтелекту засвоюється краще, це дозволяє дитині ефективніше сприймати й переробляти інформацію.

Список використаних джерел

1. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / за заг.ред.Ю.Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 376 с.

2. Чепурний Г.А. Освітня мнемотехніка: навч.-метод. посіб. 3-тє вид., оновл. зі змін. та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.

УДК 376

Безпалько Р.В.,
вихователь-методист,
Мацюра Е.В.
вихователь інклюзивної групи
*Закладу дошкільної освіти № 56 «Боровичок»
м. Хмельницький, Україна*

ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку освіти орієнтується на створення необхідних умов, які забезпечують повноцінний розвиток особистості кожної дитини, допомагає переосмисленню у суспільстві і державі права людей з особливостями у розвитку одержати рівні можливості в різних галузях життя, включаючи освіту.

В процесі інклюзії наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Взаємодія між дошкільниками з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних групах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Одним із завдань забезпечення оновлення змісту та якості змісту дошкільної освіти є переведення системи дошкільної освіти у режим інноваційного розвитку, трансформування наукових ідей, сучасних інноваційних технологій у практику, забезпечення інноваційної діяльності дошкільних навчальних закладів.

Упровадження інноваційних технологій в освітній процес сприяє якісному оновленню змісту освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі, стає основою реалізації особистісно зорієнтованої моделі, сприяє активній пізнавальній, комунікативній, продуктивній діяльності дітей.

Застосування інновацій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами допомагає вирішувати такі питання:

- здійснення системного підходу в ознайомленні дітей з людиною і зі світом;
- виховання інтересу до особистих відкриттів через дослідницьку діяльність;
- вивчення та пізнання свого «Я»;
- виховання у дітей рис, необхідних для життя у сучасному суспільстві;
- забезпечення навчальних видів діяльності, що відповідають рівню розвитку кожної дитини.

Саме процес вивчення, апробації та впровадження елементів інноваційних терапевтичних технологій в освітній процес з дітьми з особливими освітніми потребами модернізує якість освіти та суттєво поліпшує результати освітньої діяльності.

Педагоги інклюзивних груп Хмельницького закладу дошкільної освіти № 56 «Боровичок» практикують систему впровадження елементів інноваційних терапевтичних технологій, спираючись на матеріали досвіду педагогів В.Г. Стасенко, О.А. Фоменко Білгород-Дністровської спеціальної ЗОШ-інтернату № 10 Одеської області.

Одним із найприємніших способів навчання вихованців з особливими освітніми потребами є акватерапія. Це природна і доступна для кожної дитини форма діяльності. Акватерапія застосовується в освітньому процесі з дітьми із затримкою психічного розвитку, дітьми з аутизмом, дітьми з інвалідністю, з дітьми з мовленнєвими порушеннями, дітьми з порушеннями зору. Пізнавальна мотивація в ході ігор з водою досить висока через використання нетрадиційних методів навчання, ігрового матеріалу і можливості безпосередньо діяти з ним. Організуючи ігри дітей з водою, ставлять такі цілі: стабілізація емоційного фону; зняття психоемоційного і фізичного напруження; розвиток навичок позитивної комунікації; поповнення і збагачення активного і пасивного словника; стимулювання сенсорно-перцептивної сфери; розвиток імпресивного та експресивного мовлення.

На різних етапах розвитку дитини і залежно від поставлених завдань, педагоги інклюзивних груп використовують такі варіанти ігор:

- ігри в об'ємному просторі (ванночка, іграшковий басейн);
- ігри у двох ємкостях однакового або різного розміру (велика і маленька ванночка, глибока і мілкатарілка (миска) тощо);
- ігри з водою і різними пластиковими фігурами, які прикріплюються до кахельної стіни або дзеркала для створення площинних композицій: овочів, фруктів, предметних картинок тощо;
- ігри з різними посудинами, які наповнюються водою (пластмасові пляшки, миски, відерця тощо).

У ході ігор активно використовується психогімнастика, яка допомагає подолати бар'єр у спілкуванні педагога та дитини, дитини з дитиною, краще

зрозуміти себе та інших, знімає психічне напруження, дає можливість самовираження.

Для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі (з метою заспокоєння, стабілізації емоційного стану) можна проводити наступні акваігри:

- «Ручки, а де ви?» – опустити руки в теплу воду і вийняти;
- «Тепла й холодна водичка» – в одній ємкості тепла вода, а в іншій – холодна, по черзі занурити обидві ручки в ємкість та визначити, де тепла, де холодна вода.
- «Дістань іграшку» – ситечком виловити з води іграшку (декілька іграшок, мілкі предмети);
- «Плаває чи тоне?» – визначити плавучість предметів;
- «Дістань з води кольоровий предмет» – дістати з води кольорові предмети (камінчики);
- «Веселий фонтанчик» – налити воду в пластикову ємкість, у якій зроблено багато дірочок;
- «Налий воду в пляшку» – налити воду в пляшку за допомоги дорослого;
- «Привітайся з Губка Бобом» – набрати губкою воду і сильно її віджати.

Для осушення рук дітям можна пропонувати пограти чарівними серветками, включаючи елементи самомасажу: прогладжування, розтирання, постукування вказівним пальцем або кулачком по іншій долоні, витягування кожного пальчика.

Метод акватерапії можна проводити як у ранковий, так і у вечірній час, використовувати як елемент безпосередньо освітньої діяльності, так і у вільній діяльності. Ігри з водою створюють у дітей радісний настрій, підвищують життєвий тонус, дають чимало приємних і корисних вражень, переживань і знань.

Наступним методом, який вдало використовують педагоги є арттерапія – це напрямок у психотерапії, психокорекції та реабілітації, заснований на заняттях учнів з образотворчої діяльності. Арттерапія є засобом вільного самовираження, методикою лікування за допомогою художньої творчості в особливій символічній формі. Через малюнок, гру, казку, музику можемо допомогти дитині дати вихід своїм сильним емоціям, переживанням, отримати новий досвід розв'язання конфліктних ситуацій.

Основною ціллю арттерапії в роботі з особливими дітьми:сприяння формуванню високого життєвого тонусу і гармонійних відносин з навколишнім світом, розвиток взаєморозуміння, навчити дитину вмінню керувати своїми почуттями, переживаннями, емоціями.

Серед поширених технік арттерапії, особливо дітям з ООП подобаються техніка «ляпко-графії»; пальчиковий живопис; малювання м'ятим папером; малювання долонею (ступнями ніг); техніка «ниткографія»;

техніка малювання листям, камінчиками, техніка віддрукування ватую; техніка «відтиск пробками»; малювання долонями та ін..

Використовуються різні види арттерапевтичних методик залежно від характеру порушень у дітей, компенсаторних можливостей організму, насамперед центральної нервової системи, характеру і глибини патологічного стану: імаготерапія – корекція і розвиток за допомогою образів і театралізації; музикотерапія – через сприйняття музики; ізотерапія – за допомогою образотворчого мистецтва; казкотерапія – інсценування казок; гудзикова терапія – корекція рухами (логопедична, фонетична ритміка); кріотерапія – полягає у використанні ігор з льодом; піскова ігротерапія – це незвичайна техніка аналітичного процесу.

Імаготерапія – театралізація психотерапевтичного процесу (образу). В основі її лежить використання переказу дитячого твору, обігрування сюжету. Театралізована діяльність формує у дітей бажання взаємодіяти з дорослими й однолітками, залучатися до виконання ролей, закріплює вміння передавати різні рухи, стимулює образно-ігрові прояви під час використання костюмів персонажів. У ході підготовки до інсценування тієї чи іншої вистави у дітей закріплюються вміння орієнтуватися на властивості і якості предметів, розвивається пам'ять, увага. Беручи участь в театралізованій діяльності, діти ознайомлюються з навколишнім світом через образи, звуки, а поставлені запитання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки, узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов'язано і вдосконалення мовлення. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура мовлення, його інтонаційний лад.

Завдання, які вирішує імаготерапія:

- зміцнення та збагачення емоційних ресурсів і комунікативних можливостей;
- створення певних творчих інтересів, що збагачують життя новим змістом;
- виховання живого інтересу до самостійного пізнання і роздумів;
- удосконалення артикуляційного апарата;
- підтримка емоційного підйому;
- сприяння розвитку елементів мовленнєвого спілкування: міміки, жестів, пантоміміки, інтонації, модуляції голосу,;
- формування досвіду соціальної поведінки;
- стимулювання активного мовлення.

Види театрів, які доцільно використовувати: настільний театр іграшок найпоширеніший у роботі з особливими дітьми; театр на липучках; пальчиковий театр; в'язаний театр; театр-топотушки; театр масок.

Казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. Уведення елементів

казкотерапії в процес корекційної роботи з особливими дітьми дозволяє вирішувати різноманітні завдання:

- Корекційно-освітні: розвиток мовлення (всі компоненти, що стосуються як звукового, так і змістового аспектів); розвиток фонематичного сприйняття; робота над артикуляцією, автоматизацією, диференціацією звуків, введенням їх у вільну мову; вдосконалення складової структури слова; уточнення структури речення; вдосконалення зв'язних висловлювань (будувати поширені речення, удосконалювати діалогічне мовлення, вміння переказувати і розповідати казки, придумувати кінець до казок та ін.

- Корекційно-виховні: виховання духовності, любові до природи, гуманності, скромності, доброти, відповідальності, патріотизму тощо.

- Корекційно-розвивальні: розвиток пізнавальних процесів (мислення, пам'яті, уваги, відчуття, фантазії); розвиток просодичної сторони мовлення (розвиток темпоритмічної сторони мовлення, робота над правильним диханням, голосом, паузацією, дикцією, інтонацією); розвиток уміння передавати образ через міміку, жест і рух.

Особливості вибору казки: використовують прості, добре знайомі дітям казки, наприклад: «Курочка Ряба», «Ріпка», «Три ведмедя», «Теремок», «Зайчикова хатинка»; «Гуси-лебеді» та ін. Сюжет казки повинен бути цікавим, викликати емоційний відгук у дітей; можливе використання елементів сюжету, а не казки цілком. В атмосфері казки діти вивільнюються, стають більш відкритими до сприйняття дійсності, виявляють значну зацікавленість у виконанні різних завдань.

Кольоротерапія – це найдавніший вид терапії. У сучасному світі кольоротерапія – це один з розділів психотерапії. Кольоротерапію можна використовувати і окремо, і в поєднанні з музикотерапією. Застосовувати кольоротерапію можна не тільки за допомогою фахівців, але і самостійно. Для цього необхідно лише знати, як на людину діє певний колір.

Гудзикотерапія також сприяє розвитку дрібної моторики. Ж. Гаврильчик пише, що заняття з гудзиками – справжній гімнастичний зал для тренування розуму. Головне завдання цієї ігротерапії – розвиток практичного інтелекту і навичок самостійності. Гра з гудзиками розвиває особистість дитини, сприяє її адаптації в соціумі, активізує всі її психічні процеси: сенсорно-перцептивні, психомоторні, емоційно-вольові, пізнавальні та інші. Гудзикотерапія – це відносно новий метод роботи з дітьми з ООП. Загальне правило гудзикової терапії – чим раніше дитина почне гратися, тим легше зможе розвинути свої здібності та досягти більших висот.

Кріотерапія – одна із сучасних нетрадиційних методик корекційної педагогіки, що полягає у використанні ігор з льодом. Дозований вплив холоду на нервові закінчення має благодійні властивості. Ефект заснований на зміні діяльності судин – первинний спазм дрібних артерій поступається місцем вираженому розширенню (від холоду – скорочення м'язів, а від тепла – розслаблення), що значно підсилює приплив крові до місця впливу, що

сприяє поліпшенню живлення тканин, імпульсації, в кору головного мозку подаються спрямовані сигнали, отже, краще розвивається рухова зона. Це впливає як на загальне оздоровлення організму, так і на розвиток дрібної моторики, що поліпшує процес опанування графіки письма, що впливає на розвиток мовлення дитини.

Для її проведення необхідні шматочки льоду, що заздалегідь готують у «шашечках», спеціальних силіконових ємностях для заморожування або просто в підставках від шоколадних цукерок.

Для того щоб дітям було цікаво маніпулювати з крижаними кубиками, можна надати їм кольору, різноманітної форми або просто помістити «секретик» у заморожений шматочок льоду.

Етапи заняття з використанням методу кріотерапії

1-й етап – чергування теплих і холодних процедур. Цей етап містить ігри, що можна розподілити за ступенем тривалості на 4 категорії:

1) занурення пальців у басейн з льодяними кульками (гра «Дістань іграшку») час взаємодії з льодом – 5-8 с.

2) викладання за кольором різнокольорових кубиків з льоду (гра «Виклади візерунок»). Час взаємодії з льодом збільшується до 10-15 с.

3) викладання мозаїчного малюнка з крижаних кубиків. Час взаємодії з льодом і холодом – до 25-30 с.

4) викладання замків з крижаних кубиків. Найбільш тривала взаємодія і маніпуляції з льодом – від 30 до 60 с.

2-й етап – розтягування пальців рук з подальшою пальчиковою гімнастикою.

3-й етап – розвиток тактильної чутливості, що містить розтирання в руках шишок, кульок, пробки від пластикових пляшок; розвиток тактильної чутливості за допомогою щітки з жорстким ворсом.

Піскова ігротерапія. Метод sandplay (дослівно – «піскова гра») – це незвичайна техніка аналітичного процесу, під час якої дитина будує власний світ у мініатюрі з піску і невеликих фігурок.

Дитина виражає на піску те, що спонтанно виникає протягом заняття. У процесі роботи вона може змішувати пісок з водою, якщо їй необхідно сформувати горби, гори, створити різні вологі ландшафти, наприклад болото. Крім того, в роботі використовують безліч мініатюрних фігур: людей, тварин, дерев, будівель, автомобілів, мостів, релігійних символів і ще багато іншого. Така безліч фігур і матеріалів необхідна для того, щоб дати дитині стимул-реакцію створювати власний світ.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VII від 05.09.2017 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Інформаційно-аналітичний блог Н. Шкрєбети «Казкотерапія дітей з особливими потребами». URL: <https://kaskoterapiy.blogspot.com/>.

3. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 119-125.

4. Миронова С.П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robot-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>

5. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі / Коваль Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В., Луценко І.В. Київ: 2018. 367с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711769/>.

6. Шкрібета Н.В. Казкотерапія як засіб розвитку життєвої компетентності дітей з особливими потребами. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей : виклики та можливості : матеріали міжвузівської (заочної) наук.-практ. конфер.*(Хмельницький, 28 лютого 2018 року). Хмельницький, 2018. С. 224-227.

УДК 373.2-056.264

Беняк О.М., магістрантка 2 курсу
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку пізнавальної активності дошкільників з особливими освітніми потребами – одна з найактуальніших в дитячій психології, оскільки взаємодія людини з навколишнім світом можлива завдяки її активності та діяльності, крім того, активність є неодмінною передумовою формування розумових якостей особистості, її самостійності та ініціативності.

Проблема розвитку пізнавальної активності розглядалася у працях педагогів і психологів. Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський визначали пізнавальну активність як природне прагнення дошкільників до пізнання, А. Маркова, В. Лозова, Ж. Тельнова, Г. Щукіна та інші вивчали особливості пізнавальної діяльності та способи її активізації у дошкільників.

Пізнавальна активність дитини – мобілізація її інтелектуальних, моральних і фізичних сил, спрямована на досягнення конкретної цілі пізнавальної діяльності. Під пізнавальною активністю дітей дошкільного

віку слід розуміти активність, що проявляється у процесі пізнання. Вона виражається у зацікавленому прийнятті інформації, у бажанні уточнити, поглибити свої знання, у самостійному пошуку відповідей на питання, що цікавлять, у прояві елементів творчості, в умінні засвоїти спосіб пізнання і застосовувати його на іншому матеріалі. Основною складовою пізнавальної активності дітей дошкільного віку є пізнавальні здібності та пізнавальні процеси. Провідне місце у структурі пізнавальних здібностей займає здатність створювати образи, що відображають властивості предметів, їх загальну будову, співвідношення основних ознак або частин і ситуацій.

Завдяки пізнавальній діяльності у дошкільному віці дитини розвивається мислення, дитині доводиться розв'язувати все складніші і різноманітніші задачі, які вимагають виокремлення і використання зв'язків і відношень між предметами, явищами, діями. Ще одним важливим елементом пізнавальної активності, що починає формуватися в дошкільному віці, є уява, яка починає закладатися у грі.

Казка формує світогляд та виконує освітні завдання, показуючи сенс і важливість цих умінь, а також інформування слухачів. Казки відіграють істотну роль у формуванні такого виду внутрішньої психічної активності, як уміння діяти в уявлених обставинах, без чого неможливе здійснення будь-якої творчої діяльності. Вона дає можливість дитині ідентифікувати себе із близьким для нього персонажем, порівнювати себе з героєм. Це сприяє прояву самостійності дитини, яка є недоступною у інших обставинах, що є результатом своєрідного уявного сприяння героям. Введення дитини в уявлені ситуації за допомогою казки й переживання нею певних почуттів із приводу казки, дії в уявлених обставинах впливають на розвиток її психіки, стимулюють творчі прояви дошкільників.

М. Лепетченко вважає доцільним розвиток розуміння (як самої казки, так і творчого завдання), що передбачає формування активного розуміння, яке пов'язане з активізацією мисленнєвої діяльності та стимуляцією пізнавального інтересу [3, с. 120]. Для розвитку пізнавальної активності у дошкільників використовують такі види казок: психологічно-повчальна казка, дидактична казка, казка з завданнями, народні казки.

Ю. Лебедев виділяє шість основних функцій казок: функцію соціалізації; креативну функцію; голографічну функцію; розвивально-терапевтичну функцію; культурно-етнічну функцію; лексико-подібну функцію [2]. Розвивально-терапевтична функція казки представлена в активній дії на емоційно-образний потенціал особистості і сприяє збереженню і розвитку індивідуального здоров'я. Лексико-подібна функція казки – це здатність формувати мовну культуру людини, володіння багатозначністю народної мови, її художньо-образним багатством. Учені виділяють такі корекційні функції казки: психологічна підготовка до напружених емоційних ситуацій; символічне відреагування фізіологічних та емоційних стресів; прийняття у символічній формі своєї активності [1].

Питанням розробки корекційно-розвивальних програм заснованих на казці займаються: Д. Араповська-Дубовис, А. Гнезділов, Т. Грабенко, Г. Жиганова, Е. Заїка, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Е. Цопа та ін. Існують казкотерапевтичні програми Г. Азовцевої, А. Лісіної, Т. Речицької та ін. Казкарозглядається як засіб багатовекторного впливу на особистість дитини у процесі мовленнєвого розвитку (Л. Бірюк, С. Лієва, Ю. Руденко та ін.).

Казка є корекційним засобом не лише формування пізнавальної активності дошкільника, але й корекції мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями. Казка сприяє розвитку мовлення, а лаконізм і виразність мовлення казки є джерелом його збагачення. При слуханні і відтворенні казки функціонують і розвиваються основні мовні функції – експресивна і комунікативна.

Літературні твори дають готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина; важливо лише правильно їх зрозуміти і, засвоївши, правильно практично ними користуватися. По тому, як дитина буде своє висловлювання, наскільки складно, цікаво, жваво вміє розповідати і складати, можна судити про рівень її мовного розвитку, про володіння багатством рідної мови і одночасно про рівень його розумового, естетичного і емоційного розвитку. Динаміка казки вимагає інтелектуальної напруги, зіставлення фактів і подій при засвоєнні змістовної лінії сюжету, тобто стимулює пізнавальну діяльність. Казка дозволяє пізнавати складні явища й почуття та у доступній формі осягати світ почуттів і переживань.

Казки розширюють словниковий запас дошкільників з мовленнєвими порушеннями, допомагають правильно будувати діалоги, розвивають зв'язне і логічне мовлення, збагачують його образність, емоційність. Широко використовуються видові та родові узагальнюючі поняття (посуд, овочі, рослини, тварини), активізується словник дошкільників за допомогою іграшок, ілюстрацій. Стимулюється вміння дітей вживати епітети, метафори, порівняння, синоніми, антоніми, образні вирази, приказки, прислів'я. Уточнюється розуміння дітьми абстрактних, часових, просторових понять, слів з переносними значеннями, фразеологічних виразів.

Казка допомагає розвивати у дітей дошкільного віку пізнавальну активність, абстрактне, асоціативне, комунікативне та логічне мислення, зв'язне мовлення, уяву, пам'ять, увагу, творчі здібності. Народні казки допомагають розвинути соціально-моральні почуття у дітей.

Виділяють такі форми роботи з казкою: розповідь від першої та третьої особи; розповідь і придумування продовження казки; складання казок дітьми; лялькотерапія; постановка і розігрування казки; аналіз казок; імідж-терапія; малювання казок; медитація за змістом казки. Для оптимізації пізнавальної активності дітей дошкільного віку можна використовувати такі українські народні казки як: «Рукавичка», «Ріпка», «Коза-дереза» та ін.

Отже, казка є засобом формування пізнавальної активності дошкільників з порушеннями мовлення. Завдяки казці у дітей розвиваються

пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, уява), формується пізнавальний інтерес та естетичні почуття, збільшується словниковий запас, розвивається емоційна сфера. Казки допомагають дошкільникам з порушеннями мовлення правильно будувати діалоги, розвивають зв'язне і логічне мовлення, збагачують його образність та емоційність.

Список використаних джерел

1. Копытин А. И. Основы арттерапии. СПб.: Речь, 1999. 242 с.
2. Лебедев Ю.А. Сказка как источник творчества детей. Москва: Просвещение, 2001. 235с.
3. Лепетченко М. В. Особливості й значення впливу казки на формування творчих проявів дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 112-121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_16.

УДК 376

Бредіхіна О.А., практичний психолог
закладу дошкільної освіти №8 «Золотий ключик»
Нетішинської міської ради
м. Нетішин, Хмельницька обл., Україна

ВКЛЮЧЕННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП В ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПАРТНЕРСЬКИХ ЗАСАДАХ

Сьогодні проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) набуває широкої актуальності. Робота освітнього закладу спрямовується на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного життя, її соціальна адаптація та подальша інтеграція в суспільство. У цьому процесі беруть участь батьки, педагоги, соціальні спільноти, суспільство загалом [3, с.10]. Сучасне дошкільня мусить позбутися засад авторитарності у взаємовідносинах з батьками і в основу своєї діяльності класти **ідеї партнерства**. Таку стратегію виховання К. Ушинський вважав «великим відкриттям Песталоцці, що принесло і приносить людству більше користі, ніж відкриття Америки» [4, с.22].

Батьки є першими педагогами дітей. У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою тощо [1, с.25]. Українська родина, яка виховує дитину з ООП переживає сьогодні великі економічні, моральні та психологічні труднощі. В складних

сучасних умовах батьки потребують систематичної та кваліфікованої допомоги і підтримки з боку педагогів. Взаємодія з сім'ями наших вихованців направлена на **активне «включення»** (залучення) батьків дітей з ООП в освітній процес.

Реформи в галузі освіти, її варіативність, впровадження інклюзивної освіти, а також аналіз сучасних досліджень і публікацій обумовили необхідність ЗДО №8 вибрати активний курс на створення єдиного освітнього, соціального простору розвитку дитини з ООП як у ЗДО, так і у сім'ї. Ми працюємо таким чином, щоб батьки могли: отримати психолого-педагогічну підтримку, перебороти авторитаризм і побачити світ з позиції дитини; досягти розуміння того, що не можна дитину порівнювати з іншими дітьми; довідатися сильні й слабкі сторони розвитку дитини й враховувати їх при визначенні її власної траєкторії розвитку; бути емоційною підтримкою дитині. Так, на базі ЗДО№8 організовано функціонування **ресурсного центру «Родинне тепло»**, головна мета якого – підвищення рівня батьківської компетентності з питань розвитку, виховання і навчання дітей з ООП, психолого-педагогічна підтримка батьків дітей з ООП. Зазначений Ресурсний центр – це нетрадиційна форма співпраці та налагодження партнерських стосунків з батьками дітей з ООП, що базується на принципах: батьки й педагоги є партнерами у вихованні й навчанні дітей з ООП; пошук спільного розуміння педагогами й батьками цілей і завдань виховання й навчання дітей з ООП; допомога, повага й довіра до дитини з ООП як з боку педагогів, так і з боку батьків; знання педагогами й батьками виховних можливостей колективу і сім'ї, максимальне використання виховного потенціалу в спільній роботі з дітьми з ООП; постійний аналіз процесу взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти, його проміжних і кінцевих результатів.

Практична реалізація роботи Ресурсного центру, аналіз проведених із батьками заходів, анкетувань, опитувань свідчать про бажання батьків глибше зрозуміти структуру, організацію освітнього процесу. Батьків часто цікавлять питання як організоване життя дитини в садочку, які основні завдання вирішують педагоги, чим зайняті їх діти протягом дня, як методично правильно організувати діяльність дитини, які конкретні вимоги ставляться у садочку до поведінки дітей, які корекційно-розвивальні та освітні завдання ставлять перед собою фахівці команди психолого-педагогічного супроводу (далі – Команди) у роботі з їхніми дітьми. Для того, щоб задовольнити запити батьків, заохотити їх стати активнішими помічниками і односторонніми педагогів, більше ввести їх в курс подій в закладі було прийнято рішення ввести нову форму роботи у Ресурсному центрі «Родинне тепло», а саме проведення раз у квартал **Днів батьківського самоврядування в ЗДО**. Така форма роботи дозволяє найбільш цілісно розкрити зміст діяльності Команди для батьків, наочно демонструє інноваційні форми, методи і прийоми корекційно-розвивальної

роботи з дітьми з ООП, допомагає зрозуміти батькам необхідність тісної співпраці ЗДО і сім'ї, дає можливість відчувати атмосферу внутрішнього життя закладу, спробувати себе в ролі вихователя, асистента вихователя, практичного психолога, соціального педагога.

Організуючи Дні батьківського самоврядування, ми врахували, що переважна частина батьків – не професійні вихователі. Вони не мають спеціальних знань у сфері виховання й освіти дітей з ООП, нерідко зазнають труднощів у роботі з дітьми. Тому педагоги й батьки разом шукали найбільш ефективні способи рішення цієї проблеми, визначали зміст і форми педагогічної освіти в цьому зв'язку.

Визначальна роль у проведенні Днів батьківського самоврядування належить педагогам ЗДО. Союз, взаєморозуміння педагогів і батьків, їхня взаємна довіра можливі лише в тому випадку, якщо педагог виключає в роботі з батьками дидактизм, не повчає, а радить, міркує разом з ними, домовляється про спільні дії, тактовно підводить їх до розуміння необхідності педагогічних знань.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: усі діти є цінними й активними членами суспільства та освітнього процесу. Партнерство та співробітництво педагогів і батьків дозволило краще пізнати дитину, подивитися на неї з різних позицій, побачити в різних ситуаціях, а отже, допомогло в розумінні її індивідуальних особливостей, розвитку нахилів і здібностей дитини, у подоланні її негативних вчинків і проявів у поведінці, формуванні цінних життєвих орієнтацій[1, с.30].

Організація роботи Ресурсного центру з батьками дітей з ООП дозволило нам зробити наступний висновок: на сучасному етапі активного впровадження інклюзивної освіти з'являється поняття **«включення» батьків** в діяльність ЗДО, тобто їхня якісна, активна участь у роботі ЗДО **на партнерських засадах**, що має великий вплив на функціонування й розвиток закладу, а головне – позитивно впливає як на розвиток дітей з ООП, так і на батьків та педагогів.

За спостереженнями батьків дітей з ООП така форма роботи посприяла налагодженню емоційного контакту з дітьми, підвищенню психологічної та педагогічної культури батьків, встановленню взаєморозуміння у батьківсько-дитячих стосунках, створенню психологічно-комфортних умов у родині, зближенню із педагогами нашого закладу, підвищенню їхнього авторитету в очах батьків і дітей, та психологічному розвантаженню батьків.

Список використаних джерел

1. Березіна О.О. Теорія і методика співпраці ДНЗ з родинами. Маріуполь, 2016. 77 с.

2. Моряк І., Ляска В. Батьківське самоврядування у навчальних закладах. Львів, 2016. 24 с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: «Академ-видав», 2006. 456 с.
4. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. Київ: Радянська школа, 1954. 449 с.

УДК 364.044.64

Боднарук Н.В., практичний психолог
*Заліщицького обласного багатопрофільного
навчально-реабілітаційного центру
м. Заліщики, Тернопільська обл., Україна*

РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК КОМПЛЕКСНА СИСТЕМА ПОСЛУГ ДОПОМОГИ РОДИНАМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Дослідження підтверджують, що перші роки життя дитини є визначальними для подальшого росту та розвитку і впливають на її майбутнє. При цьому кожна дитина пізнає світ у своєму темпі і потребує різного обсягу зусиль з боку дорослих, особливо, якщо мова йде про дітей із порушеннями розвитку. Важливо інвестувати у розвиток таких дітей у ранньому віці, адже це допомагає уникнути більш серйозних проблем у майбутньому. Реалізувати право дитини на найкращий старт у житті допомагає раннє виявлення та раннє втручання.

Актуальність даного питання підтверджена певними нормативними документами державного значення. Зокрема у «Концепції створення та розвитку системи раннього втручання» зазначено: «Відповідно до Конституції України сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою [5]. Розвиток України як соціально орієнтованої держави потребує перегляду пріоритетів державної політики у сфері охорони сім'ї та дитинства, упровадження успішних методик світової практики, що спрямовуються на підтримку сімей з дітьми, які мають порушення розвитку або в яких існує ризик виникнення таких порушень, створення умов для розвитку дитини як у звичному, так і новому для неї середовищі». Для того, щоб втілити в життя основні принципи та забезпечити системний підхід до програми раннього втручання Кабінетом Міністрів України затверджено план заходів щодо реалізації Концепції на період до 2026 року [4].

Раннє втручання – це міждисциплінарна допомога сім'ям з дітьми раннього віку (від народження до 3-х років), у яких є порушення розвитку.

Підтримка спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини. Раннє втручання орієнтоване на дітей у перші роки їх життя, оскільки раннє виявлення біологічних та соціальних чинників ризику щодо порушення розвитку дитини дає можливість своєчасно почати інтенсивну допомогу в ранньому віці, коли розвиток дитини особливо піддається впливу. У цей період є найвищі шанси запобігти появі обмежень як у функціонуванні сім'ї, так і в фізичному та психосоціальному розвитку дитини.

Теоретичні підвалини раннього втручання беруть початок з теорії екологічних систем, трансакційної моделі розвитку та концепції «нормалізації» життя родини. До проблеми раннього втручання вперше вчені світу звернулися у 50-х роках ХХ століття. В Україні цю проблему детально стали вивчати та запроваджувати у 90-х роках ХХ століття.

Раннє втручання - це послуга, що забезпечує підтримку та допомогу всієї сім'ї та включає:

- супровід сімей, які виховують малюків із порушенням розвитку;
- підтримку родини в подоланні кризи;
- допомогу родині у розвитку життєво необхідних умінь та навичок у дитини;
- сприяння покращенню взаємодії малюка із членами родини;
- соціальна інклюзія сім'ї та дитини...

Головна мета принципу раннього втручання - своєчасна підтримка сім'ї, підвищення якості щоденного життя дитини з порушеннями розвитку та її родини. Основна відмінність технології раннього втручання в тому, що пріоритетом є покращення якості життя усієї сім'ї, де зростає дитина з особливостями розвитку, щоб стан дитини не інвалідизував усю родину. Навпаки, діагноз дитини не має заважати всій сім'ї жити повноцінним життям. Також, на відміну від інших форм роботи, велику роль у наданні корекційних послуг дитині відіграють батьки. Якщо вони не мають внутрішнього ресурсу, допомога й підтримка потрібна, у першу чергу, їм. І лише отримавши власний ресурс, вони можуть стати опорою і для дитини.

Ефективність раннього втручання забезпечується командною роботою між фахівцями різних спеціальностей (психолог, дефектолог, логопед, лікар, реабілітолог, соціальний педагог) та родиною. Найкраще використовувати трансдисциплінарну модель командної взаємодії – коли кожен фахівець набуває нових знань із суміжних дисциплін та ділиться своїми знаннями та вміннями з іншими членами команди. Оскільки родина – основне середовище життя дитини, місце, безпечне для росту, розвитку та самореалізації всіх членів родини, основне завдання спеціалістів і батьків – розвивати малюка в щоденних активностях, в природному середовищі. Культура сім'ї, щоденні рутини й соціальне оточення впливають на цілі та завдання виховання. Природні умови – це можливості для включення та розвитку нових навичок, впевненого росту, розвитку дитини на ранньому етапі. Важливо, що робота з дитиною відбувається у її природному

середовищі, а не у штучних умовах кабінетів. Спеціалісти приходять до дитини додому, на майданчик, у ту ситуацію, де батьки або дитина відчують складнощі й потребують підтримки (наприклад, у магазині чи ігровій кімнаті).

«Маленькі діти вчаться найкраще з досвіду самого життя, безперервно освоюючи знання й уміння в щоденній активності з близькими людьми у знайомих життєвих контекстах» [2, с.21].

Правила навчання у природному середовищі:

1. Повсякденний досвід - це джерело можливостей для гри та навчання дітей.

2. Досвід та можливості, що надаються маленьким дітям, мають підсилювати їхнє самостійне навчання та розвиток.

3. Навчання дітей безпосередньо пов'язане з навчанням батьків та інших членів родини.

Основне положення раннього втручання - сімейно-центрованість, визначальними ідеями якого є:

- у фокусі послуги перебуває вся родина;
- фахівці та сім'ї працюють як рівноправні партнери;
- раннє втручання проводять відповідно до сімейних пріоритетів та цілей;
- раннє втручання сприяє впевненості та компетентності сім'ї.

Отже, провідними правилами раннього втручання є сімейно-центрованість, функціональність, командність, системність та міждисциплінарність, а також принцип реалізації програм раннього втручання в природному середовищі з використанням повсякденних рутин. Технологія раннього втручання базується на Міжнародній класифікації функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я для дітей та підлітків та реалізує біопсихосоціальну модель надання допомоги всім членам родини.

Список використаних джерел

1. Кукуруза Г.В. Модель послуг ранньої реабілітації та інтеграції дітей з особливими потребами. *Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання.* / Авт. кол.: О.О. Савченко, Г.В. Кукуруза, Ю.М. Швалб та ін.; упоряд. Л.Л. Сідельнік. Київ: ТОВ «ЛДЛ», 2007. С. 96-116.

2. Міхановська Н.Г., Кукуруза Г.В., Кравцова А.М. та ін. Процедура оцінки розвитку дітей раннього віку в системі раннього втручання: методичні рекомендації (Узгоджено АМН України та МОЗ України). Харків, 2005. С. 20-21.

3. Пасічник І.П., Кукуруза Г.В. Міждисциплінарна сімейно-центрована програма раннього втручання на етапі первинної медико-санітарної допомоги дітям. *Перинатологія і педіатрія.* №4(56), 2013. С. 105-107.

4. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції створення та розвитку системи раннього втручання на період до 2026

року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 1117.
URL: <http://surl.li/apvcr>.

5. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання: розпорядження Кабінету Міністрів України від 26.05.2021 № 517-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text>

6. Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції / за наук. ред. Н. А. Бастун. Київ : ІКЦ «Леста», 2005. 182 с.

7. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / за ред. Сухіної І.В. Київ-Чернівці: «Букрек», 2017. 192 с.

8. Ткачова В. В. Про деякі проблеми сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку. *Дефектологія*. 1998. №4. С. 3.

УДК 376-056(477.87)

Боловіна Н.О., здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
вчитель-дефектолог, асистент вчителя
*Спеціалізованої школи №44 природничо-медичного профілю
Дніпровської міської ради,
м. Дніпро, Україна*

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сьогодні визначення поняття інтересу не має однозначного тлумачення, хоча достатньо широко використовується в сучасній психолого-педагогічній літературі. Саме на це поняття спираються, коли говорять про методики навчання дітей, вибір дозвілля, гармонійний розвиток, профорієнтування та багато ін. Ще саме на інтерес можливо спиратися в процесі соціалізації дітей. Розглянемо один з можливих шляхів соціалізації і не тільки – навчання в творчих об'єднаннях позашкільної освіти. Якщо навчання в загальноосвітніх закладах зазвичай відбувається за загальною програмою, то виховання та навчання в гуртках та секціях базується на зацікавленості дітей, інакше воно не має сенсу. Існує особлива категорія дітей, для якої поняття інтересу має ще більший сенс, ніж для інших. «По суті між нормальними і ненормальними дітьми немає різниці, – каже П. Трошин. Одні й другі – люди, ті і інші - діти, у тих і у інших розвиток йде за одними законами. Різниця полягає лише в способі розвитку» [2, с.182]. Ці діти теж ростуть, навчаються, розвиваються, але в силу своїх фізичних

особливостейне в змозі самотійно вербально сформулювати, що саме їх цікавить понад усе. Їх інтереси, зазвичай, мало диференційовані, мало інтенсивні, неглибокі, часто швидкоплинні, інколи їх, взагалі, дуже важко побачити зі сторони, вважав Л. Занков [4]. Мова йде про дітей з інтелектуальними порушеннями. Все ж таки, ці інтереси є. Для їх виявлення в контексті залучення дітей з інтелектуальними порушеннями згідно профілю творчого об'єднання позашкільної освіти було проведено дане дослідження.

Визначенням поняття інтересу цікавилися багато вітчизняних та закордонних вчених, педагогів: Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, А. Запорожець, А. Макаренко, Н. Рубінштейн, Г. Щукіна, Д. Ельконін та ін. У спеціальних дослідженнях розглядали поняття інтересу Ю. Бистрова, В. Бондар, Р. Боскіс, Л. Виготський, Л. Занков, В. Коваленко, Н. Кузьміна, Р. Левіна, С. Миронова, Н. Морозова, В. Петрова, Т. Сак, В. Синьов, Л. Славіна, Г. Трошин, та ін.

Одні науковці трактують інтерес як вибірккову спрямованість психічних процесів людини на об'єкти (Н. Добринін, С. Рубінштейн), інші – як позитивну емоцію, що супроводжує підвищену увагу людини до чого-небудь (К. Ізард) У той же час він говорить про інтерес і як про мотивацію [3]. Також є думка, що це - форма прояву пізнавальної потреби, яка сприяє більш глибокому відображенню дійсності (К. Ушинський). Інтерес – психічне явище, яке характеризується спонуканням та тяжінням до об'єкту, яке треба розвивати в процесі навчання (В. Давидов). «Якщо фізичний світ підпорядкований закону руху, то світ духовний не менше підпорядкований закону інтересу. На землі інтерес є всесильний чарівник, що змінює в очах всіх істот вид всякого предмета» (Гельвецій).

Інтереси можуть бути усвідомленими або неусвідомленими. Але від того, чи є вони усвідомленими, чи неусвідомленими, їх зміст не змінюється. Саме це стає нам у нагоді при виявленні інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження було проведено серед дітей молодшого та середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Участь взяли 15 дітей молодшого шкільного віку та 15 дітей середнього шкільного віку. Бази проведення дослідження – КЗО «Спеціалізована школа №44 природничо-медичного профілю» ДМР та КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпровської обласної ради. Частина дітей – учні інклюзивних класів, інша частина – вихованці спеціальної школи. Було використано диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова, адаптований до учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (в адаптації Н. Боловіної). Діти відповідали на питання, обираючи один з двох можливих варіантів відповідей. Таким чином, з'ясувалося, що більшість учнів обрали інтереси в областях «людина-людина» (30%), «людина-природа» (30%) та «людина-художній образ» (30%). Така зона інтересів, як «людина-техніка», була

обрана набагато меншою кількістю дітей – 10%. Область інтересів «людина-знакова система» не стала домінуючою у жодного учня.

На той же час батькам опитуваних учнів було запропоновано теж прийняти участь в анкетуванні, щоб співставити їх результати з результатами їх дітей щодо дитячих інтересів. Вони проходили опитування за тестом-анкетой, який було розроблено американськими психологами А. де Хааном та Г. Кафом та адаптовано до застосування у школярів з інтелектуальними порушеннями (в адаптації Н.Боловіної) [1, с.86.]. Маємо сумнів, що деякі батьки були кращої думки про свою дитину, ніж воно є насправді, але результати опитування показали, що більшість дітей досить артистичні, розвинені спортивно і музично: батьки думають, що 60% дітей мають артистичний талант, 30% – спортивний талант. Це підтверджують і описання дітей – найбільш обрані області «людина-людина» та «людина-художній образ».

Якщо трактувати результати опитувань дітей з інтелектуальними порушеннями та їх батьків в контексті залучення їх до певного профілю творчого об'єднання позашкільної освіти, то дітям краще всього підійшли б гуртки художньо-естетичного, мистецького, фізкультурно-спортивного та оздоровчого напрямів. Там краще всього були б реалізовані артистичні та спортивні таланти цих дітей.

Результати опитування мають певну схожість з результатами, отриманими іншим незалежним дослідженням [5]. З цього можемо зробити висновки, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями мають схожі інтереси та схильності. Але, все одно, до кожної дитини потрібне індивідуальне ставлення.

Список використаних джерел

1. Барканова О.В. Методики діагностики одаренности и креативности, Красноярск, 2011. URL: <https://ua1lib.org/book/3259753/084e19?id=3259753&secret=084e19>.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / под ред. Т.А.Власовой. Т.5. Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2013 URL: <http://maxima-library.org/mob/b/388391?format=read>
4. Калинина О.В. Научное наследие Л. В. Занкова и его влияние на развитие педагогической и специальной психологии: автореф. дис. к-та психол. наук: 19.00.07. Казань, 2001 URL: <https://www.dissercat.com/content/nauchnoe-nasledie-l-v-zankova-i-ego-vliyanie-na-razvitie-pedagogicheskoi-i-spetsialnoi-psikh>.
5. Коваленко В.Є. Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи. *Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. №17. С.142-152. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/650/617.pdf/>.

УДК 159.946.3-056.246:373-056.2/.3

Боряк О.В., доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ: РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Збільшення школярів з особливими освітніми потребами (ООП) в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) з інклюзивною формою навчання вже стає звичним явищем сьогодення. В ЗЗСО активно інтегруються різні категорії школярів з ООП, переважно це діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР), інтелектуальними порушеннями легкого, а іноді – помірною ступенів важкості, з розладами аутистичного спектру (РАС), порушеннями опорно-рухового апарату тощо.

У зв'язку з активним впровадження інклюзивної форми навчання, в освітній політиці сучасних ЗЗСО, провідною залишається проблема кадрового забезпечення: потреба у фахівцях, які були б здатні до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного класу (асистентів-вчителів, дефектологів, вчителів-логопедів, спеціальних психологів).

Проблемі інклюзивного навчання різних вікових категорій дітей з ООП в Україні присвячено багато праць як науковців так і практиків. На часі залишаються актуальними наукові дослідження щодо удосконалення та модернізації процесу інклюзивного навчання з різними категоріями дітей, розробка та апробація програмного забезпечення, методичні рекомендації та практичні напрацювання щодо здійснення корекційно-розвивальної роботи в межах інклюзивних класів.

У наукових працях О. Мартинчук, С. Миронової, Н. Пахомової, К. Островаської, Т. Скрипник, В. Синьова, Є. Синьової, С. Федоренко, О. Ферт, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. обґрунтовано теоретичні та практичні основи впровадження інклюзивного навчання в заклади освіти України, підготовки фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

У роботі О. Мартинчук, зокрема, зазначається, що розроблення стратегії супроводу інклюзивного навчання дітей з ООП присвячені праці С. Альохіної, В. Бондаря, Е. Данілавичюте, І. Дмитрієвої, В. Засенка, Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Луценко, С. Миронової, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, І. Татьянчикової, О. Федоренко, А. Шевцова та ін.; виявлення шляхів фахової підготовки, перепідготовки і

підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору висвітлено в роботах М. Альохіної, В. Гладуша, Т. Дегтяренко, І. Демченко, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Н. Пахомової, В. Синьова, Д. Супрун, О. Таранченко, В. Хитрюк, З. Шевціва, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. [3, с. 10-11].

Практична значущість вивчення проблеми розвитку мовлення молодших школярів із ООП визначається протиріччям між: динамікою розвитку сучасного суспільства й відставанням відображення цих процесів у сучасному змісті закладів освіти з інклюзивною формою навчання; пріоритетністю освітніх завдань у становленні соціально зрілої особистості та проблематичним станом, яке займає таке формування особистості в межах інклюзивної освіти сьогодні в Україні; сучасними дослідженнями в галузі психолінгвістики, нейропсихології про зв'язок процесу формування особистості від початкового рівня розвитку психічних функцій і мовлення як вищої форми психічної діяльності; новими соціально-економічними умовами, сучасними соціальними пріоритетами та потребами й відставаннями у становленні інтегральних розвивальних технологій, які б визначали різно-варіативні підходи й форми корекційного впливу на дітей з ООП в аспекті розвитку мовлення.

З огляду на контингент інклюзивних класів потрібно враховувати, що розвиток мовлення учнів залежить від початку й інтенсивності корекційного навчання й виховання.

Як свідчать результати наших спостережень, існуюча державна система, яка опікується розвитком мовлення школярів з ООП під час корекційно-розвиткових занять є недостатньо гнучкою та забезпеченою необхідним програмово-методичним змістом.

Необхідною умовою позитивного вирішення цих проблем є, на нашу думку, розвиток мовлення таких дітей, забезпечення можливості більш широкого впровадження в психолого-педагогічну практику сучасних науково обґрунтованих фронтальних та індивідуально орієнтованих методів корекційного впливу на порушення мовлення, пізнавальний розвиток та інші психічні процеси обраної категорії дітей.

Ми передбачаємо, що очікування корекційного ефекту щодо розвитку мовлення можна досягти шляхом спеціально створених умов: науково обґрунтованого системного аналізу проявів мовленнєвого дизонтогенезу; удосконалення принципів, методів і змісту диференційованої діагностики порушень мовлення, з урахуванням механізмів і закономірностей формування мовленнєвої діяльності в процесі дизонтогенезу; розробки спеціальної диференційованої системи корекційно-розвивального впливу з опорою на визначення індивідуальних особливостей порушень мовлення з урахуванням супутніх порушень розвитку.

Реалізація організаційно-педагогічних умов розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку з ООП, на нашу думку, включає: організацію мультидисциплінарної команди фахівців, залучення до освітньо-корекційного процесу батьків учнів та їхню просвіту, створення й удосконалення корекційно-розвивального освітнього середовища.

Недоліками сучасного стану здійснення роботи з розвитку мовлення в умовах ЗЗСО з інклюзивною формою навчання є: недостатня кількість часу для проведення занять (залежно від категорії порушення – від 1 до 2-х занять на тиждень, що визначено в психолого-педагогічних висновках і рекомендаціях ІРЦ) тривалість цих занять – 25 хв., що є недостатньою; у більшості випадків, команда фахівців (вчитель, асистент вчителя, психолог, дефектолог, вчитель логопед) не узгоджують роботу за спільно визначеними напрямками та, відповідно, темами; індивідуальна програма розвитку визначає загальні напрями корекційно-розвивальної роботи без чітко визначених короткотривалих та довготривалих цілей.

Сьогодні відчувається дефіцит навчально-методичного забезпечення здійснення роботи з розвитку мовлення. Не для всіх категорій школярів з ООП є Програми з розвитку мовлення з урахуванням виду порушення і віку. У більшості випадків, навчально-методичними матеріалами здійснення корекційної роботи є матеріали, які потребують доопрацювання та/або ґрунтовної розробки відповідно до змісту програм, рекомендованих МОН України.

Узагальнюючи вище викладене треба зазначити, що сьогодні гострою є проблема форми організації занять з розвитку мовлення з урахуванням корекційного та розвиваючого впливу. Саме заняття є основною формою організації навчально-корекційного процесу з цього напрямку. Під час їх проведення здійснюється відповідна корекційно-розвивальна робота. Існують певні складності використання індивідуального підходу, з урахуванням специфіки порушення: різні рівні розвитку мовленнєвої діяльності, проявів порушень мовлення, порушень інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери; здійснення диференційованої корекційно-розвивальної роботи: корекції і розвитку пізнавальної діяльності різних категорій дітей з ООП.

Зазначене коло проблем сьогодні має певний негативний вплив на результативність роботи з розвитку мовлення. Їх розв'язання вимагає командного, комплексного підходу до всебічної корекційно-розвивальної роботи з обраною категорією дітей в умовах ЗЗСО з інклюзивною формою навчання, командної роботи фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 508 с.

2. Боряк О.В. Ключові аспекти діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2020. № 15. С. 14-25.

3. Мартинчук О.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис ... д-ра пед. наук:13.00.03. Київ, 2019. 614 с.

УДК 316.614-053.4/.6-056.313

Бугера Ю.Ю.

доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДОДАТКОВОЇ ТА АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті проаналізовано можливості використання засобів додаткової і альтернативної комунікації у формуванні комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: альтернативна комунікація, діти з особливими освітніми потребами, тяжкі порушення мовлення, інтелектуальні порушення.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної системи освіти є пошук ефективних шляхів включення в освітнє середовище дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Відомо, що мовленнєва діяльність забезпечує провідні механізми соціалізації дітей, в тому числі і з ООП. Серед цієї категорії дітей особливе місце займають діти з інтелектуальними порушеннями, відповідно, постає необхідність здійснення корекційно-розвивальної роботи з цими дітьми в двох напрямках: створення передумов мовленнєвого розвитку та розвиток основних функцій – спілкування (комунікативної), пізнавальної і функції регулювання мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблему використання альтернативної додаткової комунікації (АДК) в роботі з різними категоріями дітей з ООП студіювали Н. Бабич, Т. Єжова, Н. Компанець, Т. Куценко, Ю. Рибак, О. Мурашук, А. Савицький, Л. Фрост, Е.

Бонді та інші. Проте, в сучасних дослідженнях бракує конкретних даних щодо контекстів соціального життя, в яких дитина користується АДК, труднощів, міфів та упереджень, що призводять до відмови від АДК, їх аналізу та відповідного вироблення практичних рекомендацій для батьків дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями

Мета статті – визначити можливості застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації в процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. В результаті дослідження було з'ясовано, що альтернативна комунікація є одним із засобів навчання і компенсації постійних чи тимчасових порушень, які обумовлюють обмеження соціальної взаємодії і суспільного життя осіб з інтелектуальними порушеннями. Вспеціальній освіті альтернативні засоби комунікації розглядаються як засоби первинної комунікації для дітей різного віку, які мають труднощі мовлення; засоби комунікації, які частково або повністю замінюють усне мовлення. Відомо, що порушення мовлення детермінує проблеми соціалізації та адаптації дитини в суспільстві, що є необхідною умовою для повноцінного розвитку і розкриття можливостей кожної особистості.

Відтак, альтернативна та допоміжна комунікація використовується для допомоги дітям та дорослим, у яких, з причин вроджених або набутих розладів, відсутнє або суттєво обмежене мовлення. Вона представлена системою спеціальних методів та засобів, покликаних, з одного боку, допомогти дітям з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку, а з іншого – полегшити розуміння вербальних повідомлень (тобто, усної мови) осіб з тяжкими розладами мовлення. Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені трьома основними групами: найпростіші засоби: предмети, жести, фотографічні та інші зображення, символи, що допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності особи, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами (стандартизовані набори символів: Бліссимволіка, Леб-система, PECS тощо); засоби комунікації з використанням простої техніки, засобів (селективні), що відтворюють мовні повідомлення, серед яких іграшки, які розмовляють, а також електронні записники, фотоальбоми, комунікатори тощо, що можуть створювати умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення; багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови та інші, що забезпечують значне розширення словникового запасу, дозволяють задавати тему розмови та одночасно об'єднувати декілька тем, роблять можливим спілкування на відстані, спрощують спілкування в групі та по телефону [3].

Відтак, альтернативна комунікація може застосовуватися в різних напрямках: як постійна, щоденна практика; як тимчасова допомога в період проблем з комунікацією; як допоміжний засіб для кращого оволодіння мовленням. Вибір підходящої системи комунікації може істотно полегшити навчання дитини, а також підштовхнути розвиток мовлення.

Прийняття рішення про вибір відповідної системи комунікації має ґрунтуватися на початкових навичках дитини, а саме: візуального сприйняття, дрібної моторики, різноманітності мотиваційних факторів і областей інтересу, а також первинних навичок комунікації: спонтанного погляду, наближення до оточуючих людей тощо.

Слід зазначити, що в процесі роботи є можливість поєднувати і комбінувати системи комунікації, можна почати з одного типу комунікативної системи (наприклад, з селективного), і надалі, у міру того, як дитина набуває додаткові навички, ввести інший тип (наприклад, топографічний). У будь-якій програмі навчання повинні бути присутніми завдання, які допомагають дитині навчитися спілкуватися більш ефективно. Передумовою для успішного використання альтернативної додаткової комунікації є якісна діагностика комунікативних можливостей дитини

За визначенням зарубіжних науковців Д. Шерратт та М. Петер, ефективність комунікації у дітей визначається сукупністю наступних параметрів [2]: здатністю розуміти і використовувати мову тіла (міміку, рухи, жести тощо) в процесі комунікативної ситуації; вмінням розуміти і використовувати жести відповідно до їх значення; спроможністю використовувати комунікативну допомогу, яка містить об'єкти, фотографії, зображення різних об'єктів, випадків, символів тощо; здатністю слухати і чути співрозмовника; вмінням використовувати мовлення і вокалізації для вираження інтенцій у різних комунікативних ситуаціях.

Недостатність розвитку одного із цих параметрів веде до несформованості комунікативних навичок або до порушень послідовності їх формування, що особливо характерно для дітей з інтелектуальними порушеннями, і проявляється у невмінні використовувати базові комунікативні навички, а саме звертатись з проханням, вербально привертати увагу тощо. Зокрема, ця категорія дітей часто відтворює репліки однолітків або дорослих без додаткової обробки (явище ехолалії), не розуміє і не вміє використовувати жести відповідно до їх значення, не розуміє звернене мовлення та інструкції, не вміє утримувати в пам'яті операції і способи їх виконання, порушує послідовність дій, відволікається, губить мету діяльності [1; 2].

Для ефективного розвитку комунікативної діяльності спеціалісти рекомендують дотримуватись наступних умов: створювати ситуації комунікативної успішності; стимулювати комунікативну діяльність, використовуючи проблемні ситуації; усувати комунікативні труднощі; орієнтуватись на «зону найближчого розвитку» і підвищувати рівень

комунікативної успішності; проводити корекційно-розвивальну роботу щодо формування комунікативної компетентності, враховуючи індивідуальні особливості дітей та залучаючи педагогів та сім'ю; мотивувати дітей до висловлювання своїх бажань, почуттів, емоцій, думок за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації; створювати ігрові ситуації, які мотивуватимуть дітей до комунікативної діяльності з дорослими та однолітками; в процесі комунікативної діяльності забезпечувати стратегію підтримки й фасилітації взаємодії педагога з дітьми, дітей з однолітками [1; 2; 3].

Висновки. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури з метою запобігання і подолання труднощів у спілкуванні дітей з інтелектуальними порушеннями в соціумі необхідне активне педагогічне втручання в процес формування комунікативних навичок.

Перспектива подальшого дослідження вбачається в розробці та обґрунтуванні відповідних методичних матеріалів з включенням діагностичних і корекційно-розвивальних методик розвитку мовлення з використанням альтернативної додаткової комунікації, відповідно до наявних особливостей психофізичного розвитку та вікових періодів.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. С. 6-14.

2. Калининкова Л. И. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Архангельск: Кира, 2009. 89 с.

3. Мартиненко І.В. К проблеме использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями. *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: сб. науч. тр. и матер.* Архангельск: ГОУВПО «Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова», 2009. С. 23 – 32.

4. Мартиненко І.В. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушенням психофізичного розвитку. *Логопед.* 2011. №1. С. 41-44.

УДК 37.011.3 – 051: 376.056

Буйняк М.Г., кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі партнерська взаємодія спеціальних та інклюзивних закладів з сім'ями учнів вважається пріоритетним напрямом освітньої політики, що обумовлено впровадженням концепції НУШ.

Сім'я, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) характеризується певними особливостями функціонування та виконує, поряд з традиційними, й специфічні функції (реабілітаційно-відновлювальну, корекційно-освітню, соціалізуючу та ін.). Все це вимагає особливого підходу з боку корекційних педагогів до роботи з такими сім'ями та, перш за все, визначення готовності батьків до активної взаємодії із закладом освіти.

Однією з важливих передумов ефективної співпраці закладу освіти з сім'ями учнів з ООП є вивчення соціально-психологічних особливостей функціонування сім'ї, в якій виховується дитина, визначення культурного та освітнього рівня батьків (й інших членів родини), виховного потенціалу сім'ї і становища дитини в системі сімейних стосунків.

Для отримання загальних відомостей та формування уявлення про дитину з ООП і сім'ю, в якій вона виховується, оптимальним є **метод вивчення документації**, який передбачає ознайомлення із задокументованими відомостями про дитину та її сім'ю (особова справа дитини, медична картка, відомості про перебування дитини в закладі дошкільної освіти, характеристики й класні журнали за попередні роки тощо). Використання цього методу не передбачає безпосередніх контактів з батьками дитини чи особами, які їх замінюють.

Для збору більш детальної інформації використовуються різні психологічні й педагогічні методи.

У роботі з батьками найчастіше використовуються такі методи вивчення сім'ї як бесіди, інтерв'ю та анкетування. Вони вирізняються достатньою валідністю, проте недоліком є ризик отримання соціально бажаних відповідей. Коротко охарактеризуємо ці методи.

Анкетування. Використовуються різні види анкетування: контактне (сам дослідник організовує анкетування і збирає опитувальні листи), заочне (анкети з інструкціями розсилаються). Можливі різні типи анкет: відкрита (містить питання, які передбачають розгорнуту відповідь респондента),

закрита (до питань даються можливі варіанти відповідей), комбінована (містить відкриті і закриті питання).

Бесіда. Virізняється неформальною атмосферою, свободою у відносинах між співрозмовниками. Бесіда може слугувати для підтвердження, уточнення або спростування тих чи інших гіпотез, які виникають на основі вивчення сімейних взаємин за допомогою інших методів. Під час проведення бесіди педагогу, психологу важливо вміти користуватися методом «емпатійного слухання», створити атмосферу зацікавленості у розмові, спільному вирішенні проблеми. Важливим є вміння вести бесіду тактовно, без оцінки особистісних якостей членів сім'ї, особливо дитини, вміти акцентувати увагу на її досягненнях та потенційних можливостях, стимулюючи таким чином зацікавленість батьків у взаємодії з фахівцями.

Спостереження. Може бути відкритим (коли педагог спостерігає за взаємостосунками дорослого і дитини, за якими можна зробити висновок про ступінь їх емоційної близькості, особливості комунікації) та опосередкованим (увага спрямовується на учня як на члена сім'ї; за поведінкою дитини, її характером, звичками, стилем взаємин з оточуючими, уподобаннями, захопленнями можна зробити висновок про сім'ю, у якій виховується дитина). Педагог може створювати спеціальні ситуації для спостереження, в яких дорослі та діти розкриваються повніше, наприклад, спостерігати за участю сім'ї в підготовці і проведенні свят, розваг, організації спільного дозвілля тощо.

Аналіз письмових робіт батьків. Для вивчення батьківських позицій, ставлення батьків до дитини, її особливостей можна запропонувати батькам написати твір на тему «Я і моя дитина», «Моя сім'я» тощо.

Для вивчення сімейних взаємин доцільним є використання різних проєктивних методів у роботі з дітьми з ООП, зокрема малюнок сім'ї, коментування картинок, завершення розповіді, метод незакінчених речень, ігрові вправи та інші психологічні методики.

Проєктивні методики допомагають фахівцям побачити очима дитини стереотипи повсякденного спілкування в сім'ї, допомогти батькам зрозуміти мотиви поведінки власної дитини, переконати в доцільності зміни відношення до нього, якщо в цьому назріла необхідність.

Отже, фахівці, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у різних типах закладів використовують різноманітні методи вивчення родини, що виховує дитину з ООП. Раціональне використання цих методів та результатів дослідження дозволить налагодити ефективну співпрацю родини та навчального закладу, що в свою чергу матиме позитивний вплив на розвиток дитини та її соціалізацію.

Список використаних джерел

1. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС, 2003. 408 с.

2. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ», 2010.

3. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти. Методичні поради батькам щодо сімейного супроводу навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навч.-метод. посіб. / Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В./ за заг. ред. наук. ред. Шевцова А.Г. К.: Видавничий дім «Слово», 2013. 112 с.

УДК 159.954.3:316.362]-053.6-056.313

Валько Т.І., аспірантка
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОБРАЗ МАЙБУТНЬОЇ СІМ'Ї У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Образ майбутньої сім'ї містить уявлення про сімейне життя, а саме: розподіл обов'язків у родині, стилі виховання дітей, побут, особливості поведінки з чоловіком чи дружиною тощо. Провідну роль у формуванні уявлень про сім'ю відіграють батьки, адже вони є центральними персонажами у житті підлітка з інтелектуальними порушеннями з дитинства. Наслідкування поведінки батьків необхідне для засвоєння важливих соціальних ролей дружини (чоловіка), матері (батька). У житті дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями може простежуватись тенденція некритичного запозичення у власну сім'ю елементів батьківських стосунків незалежно від того чи вони є позитивними. Саме тому актуальним є вивчення образу майбутньої сім'ї у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

У наукових доробках М. Богатирьової, Н. Демідової, Е. Ейдемільера, Т. Кузнецової, О. Куліш, Т. Мішиної, Н. Панкової та ін. висвітлено різноманітні аспекти образу сім'ї, а саме: зміст образу сім'ї, сприйняття сімейної ситуації та певних способів реагування на неї, роль дитячих вражень у формуванні установок про власну сім'ю. Окремі аспекти проблеми підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до самостійного сімейного життя в контексті їх морального виховання представлені у

наукових працях В. Воронкової, І. Єременка, Н. Коломинського, О. Хохліної; статевого – Н. Бастун, О. Денисової, В. Левицького, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Мухіної; соціалізації – Н. Галімової, М. Гогіна, О. Мастюкової, Г. Шаумарова та ін.

Під час дослідження ми розглядали образ сім'ї як суб'єктивну модель сімейного життя. Когнітивна складова образу сім'ї характеризується тим, що інформація в ній знаходиться на рівні переконань та соціальних установок підлітка з інтелектуальними порушеннями. Перш за все, це переконання в пріоритетності певних цілей, типів і форм поведінки. Емоційна складова реалізується в емоційному забарвленні і оціночному ставленні до подружнього життя та виховання дітей. Поведінкова складова містить статево-ролеву ідентифікацію, поведінку підлітка в конфліктних та побутових ситуаціях.

Дослідження образу сім'ї підлітків з інтелектуальними порушеннями здійснювалось за допомогою бесіди. На першому етапі респондентів просили охарактеризувати свій актуальний досвід сімейного життя, а саме: розповісти про своїх рідних та взаємостосунки з ними, побут, дозвілля тощо. На другому етапі учням з інтелектуальними порушеннями потрібно було уявити образ своєї майбутньої сім'ї і розповісти про неї.

За результатами 44% респондентів охарактеризували свій актуальний сімейний досвід з негативної точки зору: *«Мама мене покинула»*, *«Мені краще наодинці»*, *«В сім'ї постійні сварки та бійки»* та ін. 40% підлітків з радістю розповідали про рідних, демонстрували позитивні емоційні реакції *«У мене велика родина: мама, тато, двоє братів і сестричка. Я їх люблю»*, *«Сумую за домом»*, *«Мама мене любить, вона дуже красива»* тощо. 16% відмовились говорити на цю тему. Вочевидь відповіді учнів залежали від рівня соціального благополуччя родини в якій вони виховуються, ставлення до батьків. Підлітки з інтелектуальними порушеннями, які виховуються в неблагополучних родинях, неповних сім'ях або є сиротами з неохотою, роздратуванням та іноді образою розповідали про своїх рідних, що є ознакою негативного досвіду сімейного життя. Характеризуючи свою сім'ю респонденти з інтелектуальними порушеннями зводили розповідь до перерахунку її членів. Для отримання більш детальної інформації підліткам потрібно було ставити навідні запитання: *«Розкажи про свою маму ...»*, *«Як ви проводите у родині спільний час?»*, *«Які у тебе відносини з меншим братом?»* тощо. Відповіді були стислими, примітивними та одноманітними, що пояснюється порушенням інтелекту, недорозвитком мислення та мовлення.

Уявлення учнів з інтелектуальними порушеннями про свою майбутню сім'ю є несформованими та ґрунтуються переважно на позитивних емоційних очікуваннях від сімейного життя: *«У нас буде повага в сім'ї»*, *«Я, жінка і 2 дітей живемо щасливо»*, *«Чоловік повинен ходити на роботу, поважати, захищати. Діти, щоб слухались»*, *«Щоб всі були щасливі. Двох дітей мені*

вистачить» та ін. Переважна більшість підлітків свою розповідь про майбутню сім'ю розпочали фразою *«Вона буде нормальною»*. Спостереження за емоційними реакціями респондентів дозволяє стверджувати, що це завдання було для них досить складним. 25% респондентів відмовились відповідати, пояснивши, що не задумувались про свою майбутню сім'ю, 12% підлітків відповіли, що не хочуть мати свою сім'ю і особливо дітей: *«Діти постійно пишуть. Краще заведу собаку»*. З вивчення особових справ відомо, що така позиція переважає в психологічно травмованих учнів з неблагополучних багатодітних сімей, або з родин в яких здійснювалось насилля над дітьми.

Отже, зважаючи на інтелектуальне порушення, уявлення підлітків про сімейне життя є неповними за обсягом, поверхневими та некритичними за змістом. Встановлено, що на образ сім'ї респондентів значною мірою впливає актуальний сімейний досвід. У більшості вихованців з неблагополучних сімей є нереалізовані емоційні потреби в підтримці, любові, радості. Як результат, у цих учнів сформовані негативні очікування щодо власного самостійного сімейного життя. Результати дослідження вказують на необхідність фахового втручання з метою психолого-педагогічної корекції ставлення до власного сімейного досвіду підлітків з інтелектуальними порушеннями з метою розкриття альтернативних, благополучних варіантів самостійного сімейного життя.

Список використаних джерел

1. Іваненко А.С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків.
https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Ivanenko.pdf

УДК 376

Вегера А. А., соціальний педагог
*Хмельницького ліцею №15
імені Олександра Співачука,
м. Хмельницький, Україна*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке

середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших [1].

Формування важливих якостей учня, розвитку його соціальної компетентності, важливе місце займає освітній простір, те середовище, що оточує дитину від народження до кінця життя, починаючи з сім'ї, шкільного оточення і завершуючи середовищем соціальним, у якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку.

Варто з'ясувати, що таке освітній простір. Доктор педагогічних наук А. Цимбалару розглядає «освітній простір школи» як просторово-предметний компонент, предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів. Він уміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори. Окрім А. Цимбалару визначає освітній простір школи як складне утворення, що складається з освітнього простору кожного учня, кожного вчителя, кожного з батьків; як подій, у яких здійснюються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння шкільного середовища, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб [2].

Отже освітній простір - це педагогічне явище, яке акумулює потенціал сім'ї та навчального закладу, інтегрує різноманітні впливи на особистість з боку інших соціальних інститутів з метою усунення будь-яких перешкод, ускладнень процесу соціалізації особистості.

Структура освітнього середовища включає в себе, як вважає В.А. Ясвін, три базові компоненти:

- просторово-предметний, тобто просторово-предметні умови та можливості здійснення навчання, виховання та соціалізації дітей;
- соціальний, тобто простір умов і можливостей, який створюється в міжособистісній взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу (учнями, педагогами, адміністрацією, батьками, психологами та іншими);
- психодидактичний, тобто комплекс освітніх технологій (змісту і методів навчання та виховання), побудованих на тих чи інших психологічних і дидактичних підставах.

Важливим фактором процесу соціалізації є найближче соціальне оточення – сім'я, дитячий колектив, дорослі люди, з якими безпосередньо спілкується дитина.

Ознакою успішності процесу соціалізації дитини з ООП є готовність взаємодіяти з соціумом. Виділяються три шляхи формування цієї ознаки:

- коли дорослі самі формують ті чи інші життєві компетентності дитини у практиці особистісних взаємовідносин;
- набуття життєвого досвіду відбувається в стосунках з ровесниками;
- одночасно і в стосунках з дорослими, і в стосунках з однолітками.

Готовність учня взаємодіяти з соціумом є умовним показником його позитивної соціалізації та визначається за такими критеріями:

- суспільно ціннісна спрямованість;
- свідомо соціальна поведінка;
- соціально-психологічні компетентності, які формуються в ході засвоєння особистістю системи спілкування та через включення в суспільну діяльність.

Для учнів з ООП несприятливі впливи освітнього середовища зумовлюють: появу складних ситуацій у міжособистісному спілкуванні — конфлікти з батьками, друзями, вчителями непорозуміння з оточенням тощо прояви психологічного та емоційного насильства: ігнорування приниження погрози недоброзичливе ставлення тощо дію несприятливих чинників, пов'язаних із навчанням.

Сучасна освіта вимагає більшого, ніж навчання фактам: серед наскрізних умінь є робота в команді, розв'язування проблем, відповідальне лідерство учня, вміння самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та осмислювати її.

Процес навчання, виховання та розвитку особистості сьогодні розглядають як єдиний педагогічний процес, який педагогічна наука називає педагогічною технологією формування особистості.

Інноваційність освіти необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- відкритість педагога до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
- відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».
- співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [3].

Нові освітні підходи (особистісно зорієнтована, діяльнісно-зорієнтована, ціннісно-зорієнтована освіта) передбачають своєрідну організацію умов для формування толерантної особистості з розвиненими особливими якостями: цілісністю, інтегрованістю «Я», прийняттям себе та іншого, відповідальністю, вмінням порозумітися з іншими, терпимістю до іншої думки, усвідомленням норм своєї поведінки.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ, 2017. 206 с.
2. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №1. С.41-50.

3. Кремень В. Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Професійно-технічна освіта*. 2009. № 1. С.3-6.

УДК 616-08(075.8)

Вержиховська О.М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психолого-медико-педагогічних
основ корекційної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИХОВНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Особистісно орієнтована гуманістична концепція виховання дітей в інклюзивних закладах освіти різних напрямків вимагає модернізованого істотного перегляду принципів, етапів та методик впровадження основних виховних завдань. Сьогодні, слід сформулювати психолого-педагогічну та соціальну суть проблеми відповідно до ринкової конкуренції та зсуву вектора ціннісних орієнтацій у дітей з затримкою психічного розвитку. Саме такий перегляд виховних орієнтирів допоможе зберегти кращі моральні якості підростаючої людини, допомогти їй успішно адаптуватися та соціалізуватися у швидко мінливому світі. Цьому процесу сприяє, перш за все інклюзивне виховання дітей з затримкою психічного розвитку.

У визначенні концептуальних позицій щодо виховної функції інклюзивної освіти дітей з затримкою психічного розвитку ми опираємося на нормативні документи та положення сучасних концепцій виховання. У сучасній школі традиційно пріоритетними напрямками виховної діяльності є виховання моральності й творчої спрямованості особистості. Саме тому в процесі своєї діяльності ми опираємося на основні позиції концепції творчості й співробітництва, сформульовані І. Бехом [1], Т. Ілляшенко [5], А. Колупаєвою [3] та ін., ідеї яких дозволяють успішно адаптувати дітей з затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії до сучасних умов педагогічної дійсності, а також систематизувати, розвивати, удосконалювати й корегувати накопичений досвід на якісно новому рівні, ефективно здійснювати процес виховання підростаючої особистості.

Провідним компонентом виховання дітей з затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії виступає розвиток її особистості, як:

➤ інтелектуальної, яка засвоїла необхідний обсяг життєво-соціальних уявлень та понять, володіє навичками когнітивної роботи, здатної до саморозвитку;

➤ моральної, яка виявляє відповідний, до вимог даного суспільства, рівень моральної вихованості, як інтегративного показника особистісного розвитку;

➤ фізичної, яка має відповідний рівень психомоторного та фізичного розвитку, необхідний для її дієздатності у соціумі, та активної адаптації на ринку праці.

Розвиток та формування провідних особистісних компонентів дозволять у подальшому підготувати дитину з затримкою психічного розвитку до життєвого та професійного самовизначення.

Інклюзивне виховання дає можливість використання системного, комплексного та циклічного процесу забезпечення рівного доступу до якісного особистісного розвитку дітей з затримкою психічного розвитку шляхом організації їх виховання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів виховного впливу, з урахуванням вікових, клініко-фізіологічних, психолого-педагогічних та індивідуальних особливостей.

Виховна робота з дітьми з затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії передбачає надання їм різнобічних послуг (виховних, освітніх, соціальних та економічно-правових) у процесі особистісно-орієнтованого урочного та позаурочного виховання, в корекційно-розвивальній, логопедичній, позакласно-виховній роботі тощо. При цьому інтегративного показника вихованості особистості можливо досягнути за умови використання під час виховного впливу узагальнених етапів, напрямків, структур особистісно-орієнтованих методик виховання молодших і старших школярів з затримкою психічного розвитку в закладах інклюзивного навчання. Суттєвим, на наш погляд, є використання сучасних інноваційних та традиційних технологій диференційованого та індивідуального виховання, зокрема:

- технологія виховання успішної особистості;
- технологія інтегрованого виховання;
- педагогічний провайдинг інновацій у виховному процесі;
- технологія і техніка шкільного позакласного виховного впливу;
- персоніфіковане (індивідуальне) виховання;
- ігрові технології;
- інтерактивні технології виховання;
- виховання на основі систематичного підходу;
- розвивальне виховання;
- проектна діяльність у виховному середовищі;
- технологія саморозвитку особистості;
- колективні творчі ігри та ситуації;

➤ сучасні інформаційні та комп'ютерні технології тощо.

Вищезазначені інноваційні технології дають змогу адаптувати та соціалізувати учнів з затримкою психічного розвитку до міжособистісної взаємодії та співпраці з дітьми з нормотиповим розвитком в різних видах діяльності.

За умов інклюзії, при корекції особистості дітей з затримкою психічного розвитку, ефективними та результативними є наступні виховні напрямки, зокрема:

➤ формування інтелектуальної особистості, вміння займатися самоосвітою та саморозвитком;

➤ формування творчого пізнання у процесі раціонального поєднання урочної та позаурочної виховної діяльності;

➤ формування усвідомленого сприйняття учнями особистісно-моральних якостей;

➤ формування особистісно-вольових якостей у процесі включення учнів у різні види продуктивної діяльності та у процес фізичного виховання тощо.

Отже, з метою забезпечення рівного доступу дітей з нормотиповим розвитком та затримкою психічного розвитку до якісного виховання в умовах інклюзивної освіти, заклади повинні адаптувати виховні програми та плани, методи та форми виховання, використати існуючі ресурси та міжособистісне партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з затримкою психічного розвитку. Оновлена система виховних послуг повинна базуватися на принципі особистісно-орієнтованого виховання цієї категорії дітей, зокрема забезпечення їх основного права на особистісний розвиток і виховання та права отримувати виховний вплив за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

2. Вержиковська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : монографія. Кам'янець-Подільський : видавець Зволейко Д. Г. 2009. 228 с.

3. Вержиковська О.М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута , 2013. 372с.

4. Вержиковська О.М., Гончарук Н.М. Спеціальна методика виховання дітей в спеціальній школі: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. 272с.

5. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посібник / укл. Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, І.В. Луценко та ін. ;

за ред. А.Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

УДК 376

Волошина Т.В., вчитель з корекційної освіти
КЗО «Жовтневий навчально-реабілітаційний центр з поглибленим професійно-трудоим навчанням» ДОР»
с. Вакулове, Україна

ВПЛИВ ГРИ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Аналіз педагогічної практики показав, що гра – це універсальний засіб, який створює умови для опори в корекційній роботі на емоційну сферу дітей з порушеннями інтелекту, відносно більш збережену в порівнянні з інтелектуальною. Гра має величезний вплив на розвиток особистості. Ігровий процес, важливий у пізнавальному плані для дітей з відхиленнями в розвитку, адже дитина з порушеним інтелектуальним розвитком через властиву їй психічну пасивність, інертність, недостатність мислинневих процесів, недорозвиток мовлення не може засвоїти соціальний досвід таким самим шляхом, що й дитина з нормальним інтелектом [1].

Психофізичний розвиток дітей з порушеннями інтелекту має свої специфічні особливості, доцільно говорити і про особливості їх ігрової діяльності.

Серед таких особливостей, на наш погляд, слід зазначити наступні:

1. Поступове, поетапне формування ігрової діяльності дитини з особливостями психофізичного розвитку.
2. Обов'язкове використання в ігровій діяльності дитини її індивідуальних здібностей, компенсаторних можливостей.
3. Специфічна роль дорослого (педагога, психолога) в ігровій діяльності дитини з психофізичними вадами.
4. Комплексний підхід до проведення ігрової діяльності дитини.
5. Розробка прийомів для налагодження постійних контактів.
6. Створення ситуації успіху дитини.

Дидактичні ігри відкривають дітям широкий простір для пізнання світу, навчають практично застосовувати знання та вміння.

Дидактичні ігри мають інструкцію – чітко сформульовані вимоги до дитячої діяльності. Інструкція, як правило, конкретна, чітка і лаконічна.

Проведення ж з дітьми дидактичних ігор, показало, що гра є ефективним інструментом розвитку уваги, пам'яті, мислення у дітей з порушеним інтелектом. Отже, дидактична гра, допомагає школяреві в активізації пізнавальної діяльності. Це відповідає сучасним вимогам спеціальної корекційної школи [2].

Однією з провідних умов корекції мотиваційного компоненту інтелектуального розвитку дітей з порушеним розумовим розвитком слід вважати безперервне нарощування їхніх успіхів у навчальному пізнанні. При цьому важливо забезпечити індивідуальний і диференційований підхід до учнів.

Були виділені такі корекційно-педагогічні умови формування пізнавальної самостійності школярів з порушеннями інтелекту:

- 1) використання різноманітних типів завдань для самостійного виконання на різних етапах уроку;
- 2) послідовне ускладнення завдань за змістом та способами виконання як всередині кожної із тем, що вивчаються, так і протягом усього процесу навчання;
- 3) формування в учнів способів самостійної навчальної роботи, в тому числі узагальнених прийомів її виконання;
- 4) поєднання прямого та опосередкованого шляхів керування самостійною пізнавальною діяльністю школярів;
- 5) послідовне скорочення педагогічної допомоги учням на основі згортання інструкцій;
- 6) диференційований та індивідуальний підхід до учнів з урахуванням актуальних та потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності дефекту;
- 7) створення та укріплення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності [3].

Цілеспрямоване корекційно-розвивальне навчання і виховання є визначальним для психічного розвитку дітей з порушеним інтелектом. Під впливом корекційного навчання психічний розвиток дітей з порушеним інтелектом зазнає суттєвих позитивних змін, одночасно формуються знання і навички, потреби та інтереси, які закладають основу для потужної соціально-трудової реабілітації.

Важливим особистісним параметром інтелектуального розвитку є пізнавальна самостійність, порушення якої типові для дітей, але за спеціальних педагогічних умов можуть бути значною мірою скориговані.

Список використаних джерел

1. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. Москва: Академія. 1993. 304 с.
2. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособ. / под ред. В.А. Слостенина. 2-е изд., перераб. Москва : Академія. 2002. 272 с.

3. Васенков Г.В. Педагогічні аспекти навчання розумово відсталих школярів. *Корекційна педагогіка: теорія та практика*. 2009. № 2. С.13-17.

УДК159.923.2

Ворох В. І., аспірантка
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
Імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЕКОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблематика входження дітей з інтелектуальними порушеннями у доросле життя та пов'язані з цим процеси адаптації і соціалізації є актуальними напрямками дослідження у спеціальній педагогіці. У старшокласника, що готується до самостійного життя, мають бути сформовані життєво важливі компетентності, серед яких вагоме місце посідає економічна. У зв'язку з цим, у процесі економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями важливим є забезпечення формування у них знань, умінь і навичок, а також потреб та інтересів, які дозволять вирішувати економічні питання та приймати відповідні рішення у самостійному житті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням економічної освіти і виховання дітей старшого шкільного віку присвячені роботи багатьох вчених, зокрема розроблені програми, навчальні посібники, методичні рекомендації з економічного виховання у старшій школі (О. Аменд, Л. Епштейн, Л. Пономарьов, В. Розов, Б. Шемякін, С. Балабанов, Л. Горкіна, Н. Грама, О. Камишанченко, А. Кітов, В. Кондратьєв, О. Кульчицька, Т. Любимова, І. Прокопенко, В. Розов, А. Смоленцева, Б. Шемякін, О. Шпакта ін.). Аналіз літературних джерел засвідчив відсутність фундаментальних робіт, присвячених формуванню економічної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями, що актуалізує дослідження цієї проблеми.

Метою дослідження є теоретичний аналіз проблеми формування економічної компетентності як результату економічного виховання старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

В сучасних умовах освітній процес відбувається на засадах компетентнісного підходу. У Законі України «Про освіту» компетентність

визначається як: «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1].

Оновлений Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти дає таке визначення предметної (галузєва) компетентності – «це набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань; предметна компетенція – сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій» [2]. Поміж інших компетентностей у стандарті йдеться про формування економічної компетентності, що відбувається в основному на уроках економіки у старших класах, а також з урахуванням міждисциплінарних зв'язків на інших уроках: географії, історії, літератури та ін.

Закон України «Про освіту» передбачає, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, що відбувається шляхом розвитку її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для реалізації набутих компетентностей, виховання відповідальних громадян, що здатні до свідомого вибору, спрямування своєї діяльності на користь інших та суспільства в цілому [1]. Важливого значення у цьому контексті набуває економічна освіта та виховання, які забезпечують формування економічної компетентності.

Під економічною компетентністю сучасного учня розуміють «сукупність економічних знань та практичних вмінь, економічної культури та мислення, досвіду, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності» [3, с. 8].

Г. Ковтун та О. Мартиненко наголошують, що старшокласник, який готується до самостійного життя, незалежно від обраного напрямку майбутньої професійної діяльності повинен мати сформовану життєво важливу економічну компетентність. Це дозволить йому впевненіше почувати себе у житті, орієнтуватися в економічних питаннях, бути готовим до праці в умовах ринкової економіки. Також дитина має усвідомлювати, що особистий успіх залежить від працьовитості, ініціативи, підприємливості та творчості [4, с. 140].

Загалом, економічна освіта не тільки допомагає старшокласникам формувати актуальні економічні знання і вміння, але й розвивати такі важливі якості особистості як ініціативність, самостійність, відповідальність, підприємливість, моральні засади економічної поведінки в соціумі. Крім того, людина починає досягати міцного соціально-професійного статусу, матеріального благополуччя тощо.

Формування економічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями виступає частиною їх загального економічного виховання,

покликаного навчити дітей елементарним економічним знанням, умінням та навичкам, які можуть знадобитися їм у повсякденному житті для задоволення власних потреб та інтересів. Розуміючи складність навчання та виховання таких дітей у системі загальної освіти, погоджуємося, що їх економічне виховання також є складною педагогічною задачею.

Вважаємо, що економічне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, перш за все, має допомогти їм освоїти понятійний апарат, необхідний для орієнтації в сучасному соціально-економічному просторі, а також економічне мислення щодо управління та планування грошима.

Як зазначають О. Шпак, С. Булавенко та Н. Примаченко, метою економічної освіти у старших класах є «придбання елементарних навичок поведінки в умовах ринку, створення понятійної основи для подальшого, більш глибокого вивчення економіки» [3, с. 9]. Виходячи з цього, а також з урахуванням сформульованих Г. Дмитренко завдань економічної освіти молоді, у контексті економічного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями можна виокремити наступні завдання:

- у сфері навчання: формування економічної грамотності – освоєння основ знань про сучасну економіку, її закони, принципи, учасників ринкових відносин та ін.;

- у сфері виховання: формування економічних вмінь ведення елементарної економічної діяльності – грошові розрахунки, планування особистого бюджету та ін.;

- у сфері самосвідомості: осмислення своєї індивідуальної економічної поведінки;

- у сфері мотивації: розвиток інтересу до праці, винагороди за неї, формування бажання заробляти гроші та бути фінансово самостійним.

Вважаємо також, що для більш успішного економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями корисним є дотримання педагогами наступних дидактичних принципів:

- особистісна спрямованість економічного виховання;
- суб'єктний характер взаємодії з учнем;
- мотивація учнів на самостійно-пошукову діяльність;
- використання життєвого досвіду учнів у процесі навчання та виховання;

- формування навичок самооцінювання власних економічних дій.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, результативність економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями буде тим більшою, чим повніше педагоги будуть дотримуватися зазначених принципів. Сформована економічна компетентність має допомагати їм у вирішенні життєвих ситуацій економічного характеру. Формування економічної компетентності старшокласників з інтелектуальними порушеннями є актуальним завданням закладів освіти, що реалізується у процесі економічного виховання.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування технології формування економічної компетентності старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VII від 05.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Постанова Кабінету міністрів України № 1392 від 23.11.2011 р. «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
3. Шпак О., Булаченко С., Примаченко Н. Формування життєво важливих економічних компетентностей у навчальній діяльності. *Молодь і ринок*. 2018. № 8(163). С. 6-11.
4. Ковтун Г.І., Мартиненко О.В. До питання формування економічної компетентності учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4. С. 135-144.
5. Дмитренко Г.А. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти: навчальний посібник. Київ: ЦППО, 2008. 125 с.

УДК 159.923-053.6-056.313

Галацан Г.Ю., аспірантка
*Херсонського державного університету
м. Херсон, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Питання виховання та соціального розвитку особистості дітей в сучасній психології та педагогіці займають ведучу позицію.

Особливої уваги приділяють дітям з порушеннями розумового розвитку. Підлітковий вік є найскладнішим як психологічно, так і фізіологічно для дітей з порушеним інтелектом. Це вік інтенсивного розвитку інтелектуальної діяльності.

Згідно концепції Ж.Піаже в цей час в інтелектуальній сфері підлітка відбуваються якісні зміни у мисленневих процесах [3], які за Л.С. Виготським у цьому віці мають вирішальне значення [1]. Перехід від конкретно-понятійного до абстрактно-понятійного мислення здійснюється за умови конкретної ситуації. На сприймання світу та творче його відображення впливають у цей час візуальні образи [7]. Це новий рівень узагальнення – виникають образи-концепти [6], що можуть трансформуватися у нові моделі

ситуацій, тобто образів-уявлень. Змінюється візуальне мислення підлітків, що впливає на загальний розвиток особистості [7].

Креативна функція є однією з функцій візуального образу. Завдяки креативності візуалізації здійснюються схематичні перетворення у зображенні предметів, схем, конструкцій тощо. Візуалізація креативності згодом реалізується у створенні нових моделей різних проблемних ситуацій та нових форм.

У дослідженнях сформованості та розвитку креативності приймають участь різні види мисленнєвої діяльності. Таким чином здійснюється системний підхід до дослідження даного феномену. У той же час творчість не зводиться до поняття мислення. Творче мислення полягає у виявленні психічних новотворів особистості [4].

В.О. Моляко вважає, що «творчість є органічною складовою цілісного психічного потенціалу суб'єкта, основою його конструктивної, проектувальної, видозмінюючої діяльності професіоналів у повсякденному житті». Автор вважає, що «творчість – є діяльність, яка сприяє створенню, відкриттю чогось раніше для даного суб'єкта невідомого» [5, с. 5].

Нейрофізіологічну основу творчого мислення представляють функції лобових долів головного мозку обох півкуль, що означає взаємодію понятійних та образних складових креативності. Літературні джерела свідчать про творчість як сукупність якісних мислительних характеристик. Дж. Гілфорд вважає, що творче мислення є відмінністю між конвергентним та дивергентним мисленням, при цьому саме конвергентне мислення створює щось нове [2]. Теорія Дж. Гілфорда отримала свій розвиток у концепції Е.П. Торренса, який запропонував основні параметри креативності оригінальність, легкість, гнучкість та точність мислення [2]. Однак, у підлітковому віці зростання показників структурних компонентів візуальної креативності відбувається нерівномірно, відбувається перемикання явищ з одного на другий, що забезпечує розвиток подальшого творчого використання. Р. Стернберг вважає, що творче мислення виражається в оригінальному баченні проблем та незалежності від мислення і зовнішнього впливу [8].

Більшість авторів сформованість творчості розглядають як ознаку високого інтелекту. На противагу їм Дж. Гілфорд, Я.О. Пономарьов вважають творчі здібності як самостійний чинник особистості, який є незалежним від інтелекту. У своїх дослідженнях автори доводять, що творчі здібності можуть мати різні показники: як високі, так і низькі при високо розвиненому інтелекті.

Деякі автори (Н.С. Лейтес, 1997) розглядають креативність як стан розумової діяльності, де особливого значення надають уяві, інтуїції, тобто особистісним властивостям особистості. Таким чином, психологія розглядає поєднання інтелекту і творчості.

В той же час, стан сформованості підлітків різного віку відрізняється своєю варіативністю. Не можна однаково говорити про підлітків 12 та 14 років. В цих групах дітей різні можливості щодо сформованості творчої діяльності. Такий стан справ залежить від розвитку вербально-понятійного мислення, оскільки відбуваються зміни у обізнаності в інших галузях знань.

Розширюються можливості підлітків встановлювати аналогії між різними зв'язками, виділяти першорядні та другорядні аспекти тих чи інших явищ, проводити типові узагальнення та оволодівати новими знаннями. Такий розвиток є закономірним і характеризує поступовий розвиток дітей з нормативним та порушеним інтелектом.

Усвідомлення проявів творчого відображення в підлітків з порушеним інтелектом відбувається повільніше, ніж при нормативному розвитку, що обумовлено специфікою дефекту. Це проявляється у специфічних особливостях використання образів пам'яті, сприйняття, створенні нових образів, продуктивності уяви, оригінальності та самостійності продукту уяви.

Індивідуальні та вікові особливості розвитку творчої уяви дозволяють визначити можливі напрямки корекційно-розвивального впливу на розвиток уяви, що виражається у розширенні досвіду про оточуючий світ, формуванні орієнтованого підходу у сформованості творчої уяви, формуванні навичок застосування асоціацій за рахунок створення нових образів, підвищення компетентності педагогів та батьків у питаннях розвитку творчої уяви в умовах навчання та домашнього виховання.

Проведене дослідження стану креативності підлітків дозволило зробити висновки щодо рівня розвитку їх творчої уяви. Деякі діти з порушенням інтелекту підліткового віку не здатні виконувати завдання на достатньому рівні, не здатні перетворювати образи, тобто мають нестійкий інтерес до творчої діяльності. В той же час, враховуючи індивідуальні-типологічні особливості дітей, можливо сформулювати програму розвитку корекційно-розвивального навчання, що дозволить отримати позитивні результати розвитку креативності дітей підліткового віку з порушеним інтелектом.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Соченения: в 6 т. Т.4 Москва: Педагогика, 1984. С.5-242
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Патология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1965. С.433-456.
3. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с.
4. Матюшкин А.М. Психологические предпосылки творческого мышления. *Мир психологии*. 2001. № 1. С.128-135.
5. Розіна І.В. Досвід емпіричного дослідження візуальної креативності у шкільному віці. *Наука і освіта*. 2003. № 5-6. С.40-42.
6. Симоненко С.М. Візуально-мисленневий образ у системі наочних образів. *Наука і освіта*. 2007. № 4-5. С.149-154.

7. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 320 с.
8. Taylor C.W., Sternberg R., Tardif T. Various approaches to and definitions of creativity. The nature of creativity. Cambridge :Cambr.Press.1988. P.99-126.

УДК 376.42

ГалецькаЮ.В., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м.Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Спеціальні корекційні заняття із соціально-побутового орієнтування спрямовані на практичну підготовку учнів спеціальної школи до самостійного життя і праці, на формування в них знань і вмінь, які сприятимуть соціальній адаптації учнів. На цих заняттях систематично формуються і вдосконалюються в дітей необхідні їм навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишній дійсності. Учнів ознайомлюють з тими підприємствами і установами, куди вони можуть звернутися з різних питань у процесі самостійної організації свого побуту.

Основними формами навчання є заняття та екскурсії. На заняттях велика увага приділяється практичній роботі. Як методи навчання широко застосовують сюжетно-рольові ігри, демонстрація навчальних фільмів, діафільмів і різноманітних наочних засобів навчання. У процесі формування вмінь користуватися електричними і механічними побутовими приладами, колючими і ріжучими предметами, а також скляним посудом потрібно на заняттях відводити певний час для вивчення правил безпечної роботи. Визначаючи зміст і обсяг навчального матеріалу, вчитель орієнтується на вимоги до знань і вмінь учнів, які вказані у відповідному розділі програми, беручи до уваги, що обсяг і складність матеріалу щороку збільшуються [2]. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність зміни та ускладнення методів і прийомів роботи.

Як зазначає Л.С. Дробот, на уроках соціально-побутового орієнтування учні 5-9 класів спеціальної школи отримують знання, що стосуються: особистої гігієни: знання про значення особистої гігієни для здоров'я людини

(ранкова гімнастика, догляд за волоссям, обличчям, зубами, шкірою; загартування організму; догляд за шкірою рук, ніг), про шкідливість паління, алкоголю, знання про косметичні засоби (мило, шампуні, креми, лосьйони, дезодоранти тощо); гігієни харчування: знання про значення харчування для здоров'я людини; про санітарно-гігієнічні вимоги до процесу приготування їжі (обробка продуктів харчування); про посуд (догляд за посудом); зберігання продуктів харчування та готової їжі; засоби догляду за посудом; про санітарно-гігієнічні вимоги і правила безпеки під час приготування їжі; поживна цінність харчових продуктів; догляд за житлом: знання про гігієнічні вимоги до житлового приміщення (простір, затишок, чистота, освітлення); робоче місце школяра, про правила безпеки під час користування побутовими електроприладами; про засоби миття, санітарної обробки приміщення. санвузла; догляд за одягом: знання про значення одягу для здоров'я людини та гігієнічні вимоги до одягу (матеріал, розмір, призначення); догляд за одягом (чищення, прання); миючі засоби (мило, порошки); прання (ручне, машинне), сушіння, прасування [1].

Сформованість соціально-побутових навичок характеризується також і наявністю вмінь, які забезпечують практичне втілення одержаних знань із зазначених вище тем: особистої гігієни – вміння доглядати за волоссям, шкірою обличчя, рук, ніг, за зубами, правильно користуватись різними косметичними засобами, читати анотації до цих засобів та розуміти їх призначення; гігієни харчування – уміння обробляти продукти харчування (чищення, миття), правильно зберігати, доглядати посуд (мити, чистити), зберігати готову їжу, визначати придатність продуктів харчування за зовнішнім виглядом, запахом і терміном зберігання; уміння доглядати за житлом – підтримувати порядок на кухні, в кімнатах та інших приміщеннях; використовувати спеціальні засоби догляду за меблями, вікнами тощо; доглядати за одягом – чистити щіткою взуття та одяг, прати білизну; користуватися миючими засобами, пральною машиною, праскою; використовувати одяг за призначенням, відповідно до сезону, моди тощо.

Для закріплення знань і вмінь постійно повторюється вивчене. З цією метою вчитель, складаючи план заняття, продумує, у якій його частині передбачити застосування учнями здобутих знань і вмінь. Повторення навчального матеріалу з теми, що вивчається, або пройденого матеріалу є елементом кожного заняття. На заняттях значна увага приділяється розвитку мовлення учнів, слідкують за повнотою усних відповідей, послідовністю викладу думок, умінням правильно будувати фрази, аргументувати свої висновки. Для цього використовуються різні етапи занять і екскурсій, в процесі яких учнів залучають до бесіди. Заняття із соціально-побутового орієнтування мають бути тісно пов'язані з уроками рідної мови, математики, географії, природознавства, праці. Соціально-побутове орієнтування учнів повинно мати своє логічне продовження в системі позакласної роботи. Тільки комплексна спільна діяльність вчителя і вихователя дасть змогу

домогтися бажаних результатів. Зв'язок вчителя з вихователем здійснюється також і під час спільного проведення окремих екскурсій і деяких підсумкових практичних занять, які можна об'єднувати з позакласними заходами. Вчитель має брати активну участь у тих позакласних заходах, що сприяють закріпленню знань і вмінь на практиці. Це дає змогу перевірити, що і як учні сприйняли і запам'ятали на уроках соціально-побутового орієнтування. Така «взаємодія навчальної і позакласної роботи сприяє вдосконаленню знань і вмінь, успішності їх застосування у повсякденному житті» [2].

Заняття із соціально-побутового орієнтування проводять в спеціально обладнаному кабінеті. Для успішного проведення уроків необхідні комплекти таблиць із санітарії та гігієни, декоративного оформлення харчових блюд, сервіровки стола та ін. Вчителі розробляють письмові інструкційні карти на приготування різних страв, прання, прибирання тощо. Інструкційна карта на приготування якоїсь певної страви повинна мати перелік обладнання, продуктів, відомості про кількість продуктів на одну порцію та їх вартість, а також виклад послідовності дій. Також виготовляють предметні карти, за допомогою яких визначаються послідовність і прийоми ремонту одягу; зразки заповнених бланків, ділових паперів, телеграм тощо.

Головне для дітей з інтелектуальними порушеннями – це максимально оволодіти навичками самообслуговування, навчитися орієнтуватися в оточуючому світі. Тому педагогам і батькам необхідно обирати найбільш оптимальні умови і форми навчання, виховання, які забезпечать адаптацію таких дітей до життя в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Дробот Л. Змістове та методичне забезпечення формування санітарно-гігієнічної культури на уроках соціально-побутового орієнтування у спеціальній школі для розумово відсталих дітей. *Дефектологія*. 2005. № 3.
2. Дробот Л.С. Соціально-побутове орієнтування учнів допоміжної школи: метод. посібник. Київ: Освіта, 1992.
3. Основні напрямки виховної роботи з формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів: метод. посіб. / укл. А.М. Висоцька, Ю.Ю. Івашина. Черкаси, 2003.
4. Основні напрямки санітарно-гігієнічного навчання і виховання учнів шкіл-інтернатів: методичні рекомендації. / укл. Б.С. Кобзар, С.П. Постовойтов, Л.С. Дробот. Київ: ІСДО, 1995.

УДК 159.93-056.313

Галінкіна Л.І., вчитель з корекційної освіти
КЗО «Жовтневий НРЦ» ДОР
с.Вакулове, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПОМІРНИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, розмір, положення у просторі тощо. Він становить фундамент її розумового розвитку.

Заняття з сенсорного виховання складають частину фронтальних занять корекційного педагога. Вони можуть проходити у вигляді гри з дидактичними іграшками (мотрійками, пірамідками, кубиками-вкладками та ін.), рухової гри, гри за правилами, що забезпечує виділення властивостей і відносин предметів. Вирішення завдань з сенсорного виховання передують проведенню занять з конструювання, ліплення, малювання, протягом яких від дитини вимагають обстеження, виділення і відтворення властивостей предметів, які будуть зображуватись. Форми роботи дуже різноманітні і дозволяють педагогу, спираючись на мимовільну увагу дітей, створювати у них позитивне емоційне ставлення до самих занять і до предметів, з якими вони діють. При цьому предмети повинні бути великими, яскравими, барвистими. Поступово в ході занять у дітей формується інтерес до самих предметів і до діяльності з ними. Головна увага звертається на ознайомлення дітей з кольором, формою та розміром предметів, як на найбільш інформативних властивостях предметів для їх пізнавального розвитку та для предметно-практичної діяльності [1].

Сенсорний розвиток дитини здійснюється поетапно: спочатку дитина розрізняє та виділяє властивості, надалі – використовує вже отримані уявлення про властивості предметів у практичній діяльності. Тому важливим є організація сенсорного виховання у відповідності до етапів становлення сенсорного розвитку.

На першому етапі сенсорного виховання необхідно удосконалювати орієнтування дітей на зовнішні властивості та якості предметів, а саме формувати увагу на зорових, тактильних та слухових подразниках, формувати стійкі уявлення дітей про сенсорні еталони. Для цього дітям пропонуються завдання на вибір за зразком, і за словесною інструкцією. Всі ці завдання вирішуються в ході проведення з дітьми цілеспрямованих дидактичних ігор і вправ. Також важливо забезпечити перенесення засвоєних дітьми знань у різні види їх діяльності.

На наступному етапі необхідно ставити завдання для формування у дітей цілісних, систематизованих уявлень про зовнішні властивості

предметів на основі узагальнення образів сприймання і створення системних уявлень про предмети навколишньої дійсності.

Спочатку дітям пропонують проводити вибір за зразком і групування предметів за однією ознакою (величиною, кольором, формою), потім пропонують виділити ознаку самостійно. Необхідно створити умови у яких дитина має зрозуміти, за якою ознакою потрібно групувати предмети.

Наприклад, у коробці знаходяться парні іграшки, різні за величиною. Дитині пропонують дві ляльки – велику і маленьку – і кажуть: «Роздай кожній ляльці свої іграшки». Після того як дитина виконала завдання, їй пропонують розповісти, чому вона так розподілила (великій ляльці – великі, а маленькій – малі). Важливо, щоб дитина зафіксувала у мовному плані принцип групування. Такі завдання можна пропонувати дитині, коли вона засвоїла даний принцип [2].

Крім цього робота з сенсорного виховання має суттєвий вплив на весь хід психічного розвитку дитини, стимулюючи розвиток всіх видів діяльності, мислення й мовлення. Важливість розвитку сприймання та актуалізації різноманітних уявлень про навколишній світ пояснюється тим, що вони складають основу формування вікових психологічних новоутворень і становлення всіх видів дитячої діяльності і поведінки. Розвиток зорового сприймання, зорові відчуття посідають найважливіше місце в системі відчуттів, через які здійснюється пізнання світу людиною. Вони дають нам найбільше відомостей про властивості предметів, явищ зовнішнього світу. Через них людина пізнає кольори, форми, величини предметів, їх рух чи спокій, напрям руху, віддаленість предметів тощо. Зорові уявлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню збіднені, деформовані та нестійкі, в них виявляється узагальнене впізнавання, ототожнення предметів, які мають деяку подібність, неадекватність уявлень про навколишнє. Діти насилу відокремлюють у об'єкті складові частини, пропорції, не помічають важливі деталі, не завжди точно розпізнають кольори та їх відтінки. Цілісне уявлення про об'єкт виникає у дитини в результаті зорового обстеження, тобто цілеспрямованого його розглядання. Під керівництвом педагога діти спочатку відокремлюють основні елементи об'єкта, потім його деталі, визначають їх співвідношення, розташування. Розвитку зорової довільної уваги та запам'ятовуванню, аналізу та синтезу сприяють наступні ігри та вправи:

- на розвиток зорової уваги;
- на впізнавання предметів;
- на обстеження об'ємних предметів.

В процесі формування зорового орієнтування на зовнішні властивості та якості предметів потрібно навчити дітей користуватися перевірочними діями - накладенням та притисканням. Знайомство з основними формами (коло, овал, квадрат, прямокутник, трикутник), кольорами (основні кольори спектру, чорний, білий), величини (великий-маленький, довгий – короткий,

високий – низький, товстий – тонкий та ін.) спочатку відбувається шляхом співвіднесення предметів між собою. Надалі, на більш високому рівні розвитку сприймання розрізнення форми, кольору, величини предметів відбувається шляхом співвіднесення властивостей предметів із вже засвоєними еталонами [3].

Список використаних джерел

1. Блеч Г.О., Хайдарова О.С. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekczijni-programi.html>.

2. Светлова І.Є. Велика книга завдань і вправ для розвитку інтелекту дитини: Сенсорне сприйняття, логічне мислення, дрібна моторика рук, розвиток мови. Київ : Країна мрій, 2006. 160 с.

3. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. Київ : ТОВ. «Поліпорм», 2006. 156 с.

УДК 37.04:376

Гаяш О.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної реабілітації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Питання забезпечення доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами є одним з пріоритетів держави у сфері освіти. Особливу увагу привертають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР), оскільки вони складають одну з найчисельніших груп.

Вчені наголошують, що затримка психічного розвитку – це синдром відставання дозрівання психіки дитини в цілому або окремих її функцій (пам'яті, уваги, розумових процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення тощо), уповільненого темпу реалізації закодованих у генотипі якостей організму, які є наслідком незначних негативних факторів, набувають тимчасового характеру і можуть бути скоригованими [2, с. 74].

Для дітей із ЗПР характерними є: незрілість емоційно-вольової сфери, інфантилізм, нескоординованість емоційних процесів; домінування ігрових

мотивів, дезадаптованість спонукань та інтересів; низький рівень активності у всіх сферах психічної діяльності; обмежений запас загальних відомостей і уявлень про навколишній світ; знижена працездатність, підвищена розумова виснажливості; нестійкість уваги; недостатня продуктивність довільної пам'яті, зниження обсягів короткочасної та довготривалої пам'яті; обмеженість словникового запасу, труднощі оволодіння писемним мовленням; відставання в розвитку всіх форм мислення, зокрема вербального, абстрактного.

Освітня діяльність дітей із ЗПР відрізняється ослабленістю регулювання діяльності у всіх ланках процесу навчання: відсутністю достатньо стійкого інтересу до запропонованого завдання; необміркованістю; імпульсивністю і слабким орієнтуванням у завданнях, що призводять до численних помилкових дій; недостатньою цілеспрямованістю діяльності; низьким рівнем регуляції, програмування і контролю діяльності; низькою активністю; відсутністю прагнення поліпшити свої результати тощо.

Особливі освітні потреби дітей із ЗПР залежать від характеру відставання розвитку психіки, а саме чи уповільнений темп психічного розвитку в цілому або лише окремих функцій: сенсорних, моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових; віку дитини; наявності несприятливих соціальних факторів, обтяжливих соматичних чинників.

Таким чином, сучасні наукові уявлення про особливості психофізичного розвитку учнів із ЗПР дозволяють виокремити особливі освітні потреби, як загальні для всіх дітей з особливими освітніми потребами, так і специфічні.

До загальних потреб відносяться: раннє отримання спеціальної допомоги засобами освіти; обов'язковість безперервності корекційно-розвиваючого процесу; розробка і використання спеціальних методів і засобів навчання, доступність змісту пізнавальних завдань, які реалізуються в процесі освіти; систематична актуалізація сформованих в учнів знань і вмінь; використання переважно позитивних засобів стимуляції діяльності та поведінки учнів, які демонструють доброзичливе і поважне відношення до них; визначення команди осіб, які беруть участь в освітньому процесі.

До спеціальних особливих освітніх потреб учня із ЗПР нами віднесено:

1. Потреба у стимуляції та активізації пізнавальної активності, як засобу формування мотивації.

2. Потреба в розширенні уявлень про навколишній світ, формуванні різнобічних понять, розвитку в них спостереження, формуванні вміння самостійно здобувати знання і використовувати їх.

3. Потреба у використанні таких видів завдань, які стимулюють активність дитини.

4. Потреба у розвитку передумов інтелектуальної діяльності (уваги, зорового, слухового, тактильного сприйняття, пам'яті).

5. Потреба в наданні індивідуальної допомоги та індивідуального підходу.

6. Потреба у змінні видів діяльності на уроці з метою відпочинку; пред'явленні завдань з опорою на зразок; у проведенні інструктажу перед виконанням завдань; наданні багаторазових вказівок і вправ для закріплення нового матеріалу.

7. Потреба у проведенні спостереження за прогресуванням кожної дитини з метою визначення динаміки її розвитку; зверненні уваги на стан різних сторін її психічної діяльності: уваги пам'яті, мислення, темп роботи та ін.

8. Потреба у проведенні корекційних занять, використанні різноманітних видів практичної діяльності.

9. Потреба у формуванні особистісної сфери: розвиток і зміцнення волі, самостійності і відповідальності за свої вчинки тощо.

10. Потреба в опануванні засобами комунікації, прийомами конструктивного спілкування та взаємодії в різних ситуаціях (з членами сім'ї, з однолітками, з дорослими).

11. Потреба в збереженні, зміцненні соматичного і психічного здоров'я, підтримці працездатності, попередження виснаження, психофізичних перевантажень, емоційних зривів.

Разом з тим, в роботі з дітьми з ЗПР необхідно керуватися теоретичним постулатом Л. Виготського про те, що своєчасна педагогічна корекція з урахуванням специфічних особливих освітніх потреб кожної дитини з ЗПР «запускає» компенсаторні процеси, які забезпечують реалізацію їх потенційних можливостей.

Виконання зазначених вище особливих освітніх потреб вимагає від педагогів створення спеціальних умов розвитку і виховання дітей даної категорії в залежності від індивідуальних особливостей та можливостей конкретної дитини чи групи дітей.

Головним завданням вчителя є виявити відмінності дітей, відповідним чином адаптувати навчальний процес та забезпечити оптимально корисний і ефективний навчальний досвід для всіх. Важливим є питання диференціації навчального процесу для учнів з ЗПР. Успішність застосування диференційованого навчання для такої групи дітей залежить від низки важливих чинників: питомих зменшення тривалості фронтальних форм роботи на уроці, натомість активне використання методів взаємонавчання у парах (із поєднанням більш підготовлених та слабших учнів), використання різноманітних схем і діаграм, активного навчання в малих групах, навчання методом підтримуючої дії, таким як допомога з боку асистента вчителя, підказки, відкриті запитання та ін.

Отже, задоволення перерахованих особливих освітніх потреб дітей із ЗПР можливо на основі реалізації особистісно-орієнтованого підходу до виховання і навчання учнів через адаптацію змісту освіти й удосконалення

методів і прийомів роботи. В свою чергу, це дозволить формувати вікові психологічні новоутворення і коригувати всі сфери психічної діяльності, включаючи пізнавальну та емоційно-вольову, в процесі вивчення учнями навчальних предметів, а також у процесі проведення корекційно-розвиткових занять. Тільки завдяки цьому, діти із ЗПР можуть реалізувати свій потенціал індивідуального, особистісного та соціального розвитку.

Список використаних джерел

1. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.

2. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

УДК 364-786:316.362-056.2/.3

Гевчук Н.С., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, В ЯКИХ ВИХОВУЮТЬСЯ ДІТИ З ООП

Соціальна підтримка людей з психофізичними вадами вважається одним з важливих завдань країн в усьому світі, тому її необхідність відображена у найважливіших міжнародних правових документах, зокрема таких як: «Конвенція про права інвалідів» (13.12.2006 р.), «Мадридська декларація» (23.03.2002р.), «Європейська соціальна хартія» (03.05.1996 р.), «Послідовна політика реабілітації інвалідів» (09.04.1992 р.), «Всесвітня програма дій по відношенню до інвалідів» (03.12.1982 р.), «Декларація про права інвалідів» (09.12.1975 р.), «Європейський кодекс соціального забезпечення» (16.04.1964 р.). Україна гарантує соціальний захист інвалідів через Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006 р.), Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991р.). За даними ООН у світі нараховується близько 450 мільйонів людей із порушеннями психічного або фізичного розвитку, що становить 1/10 частину людства. В Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до

зростання кількості дітей-інвалідів (за даними Національної Асамблеї інвалідів).

Проблеми соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку досліджуються багатьма вченими, зокрема Л.І. Акатовим, В.І. Бондарем, В.В. Бурлаком, Н.Ф. Дементьєвою, Д.В. Зайцевим, Л.В. Занковим, Р.І. Кравченко, В.А. Липою, Ю.Н. Мануйловою, М.П. Матвєєвою, С.П. Мироною, О.В. Поляковим, В.М. Синьовим, Л.Н. Смирною, В.В. Тищенком, В.Є. Турчінською, Т.І. Черняєвою, В.В. Тесленко, О.П. Хохліною, О.І. Холостовою, А.Г. Шевцовим та ін.

Соціальна реабілітація дітей та молоді з вадами психофізичного розвитку і як процес, і як діяльність за своєю будовою та цілями є наближеною до педагогічного процесу і педагогічної діяльності, тому її можна розглядати як їхній різновид. Соціально-реабілітаційна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, має свої якісні характеристики.

Найзагальнішими з них є: цілеспрямованість, опосередкованість, суб'єктивність, інтенсивність, динамічність, ефективність. У тісному зв'язку із соціальною реабілітацією знаходиться процес соціальної адаптації. Центральним аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі.

Формування готовності до проведення максимально можливої соціальної адаптації забезпечується створенням системи комплексної реабілітації, яка здійснюється відповідно до індивідуальної програми реабілітації кожної дитини та молодої людини.

Л.І. Акатов виділив основні принципи соціально-реабілітаційної діяльності: гуманістичної спрямованості соціально-реабілітаційного процесу, єдності діагностики і корекції, нормативності розвитку, опори на провідну діяльність, навчання діяльності, розвитку, оволодіння культурою, опори на позитивні сторони особистості дитини, психологічної комфортності. Його реалізація вимагає підпорядкування всього соціально-реабілітаційного процесу формуванню особистості дитини, орієнтованої на відносини гідності [1].

Основною ланкою соціально-реабілітаційного процесу Л.І. Акатов визначає соціально-реабілітаційні завдання. Щоб вони були поставлені грамотно, вчений наголошує на необхідності враховувати наступні особливості:

- соціально-реабілітаційне завдання має містити характеристику психічного розвитку дитини до корекційної дії та бажані зміни, які повинні відбутися в її психіці на певному етапі соціально-реабілітаційного процесу;
- вважати дитину активним рівноправним співучасником соціально-реабілітаційного процесу, що має власну логіку поведінки;
- при розв'язанні оперативних і тактичних завдань не упускати стратегічної мети реабілітації, уміло конкретизувати їх залежно від умов [1].

Вагомого значення у соціалізації особистості з вадами психофізичного розвитку набуває фахівець з соціальної реабілітації.

Для того, щоб реалізувати основні принципи та завдання соціальної реабілітації, фахівець повинен володіти корекційними засобами та методами впливу на дитину. До засобів реабілітаційного впливу відносяться види діяльності (ігрова, учбова, трудова тощо), психологічної допомоги (психолого-профілактична та просвітницька робота, психологічне консультування, психокорекція та психотерапія), спеціальної допомоги (ігротерапія, арттерапія або терапія мистецтвом – музикотерапія, бібліотерапія, танцювальна терапія, проєктивний малюнок, створення історій, казкотерапія, лялькотерапія), предмети матеріальної та духовної культури (технічні прилади та обладнання, необхідні для дитини з обмеженими можливостями, література, витвори мистецтва, аудіовізуальні технічні засоби, засоби масової інформації тощо).

Найважливішим чинником і умовою розвитку дитини виступає соціальне середовище. Воно має складну структуру, яка є багаторівневим утворенням, що містить численні соціальні групи, які здійснюють сумісну дію на психічний розвиток і поведінку індивіда. До їхнього числа відносяться: мікросередовище; непрямі соціальні утворення, що впливають на індивіда; макросоціальні структури – макросередовище [4].

Виходячи з типологічного підходу до вивчення особистісних особливостей, Е.М. Александровська виділяє типи формування особистості та взаємодії її з навколишнім середовищем, зокрема: гармонійний, домінуючий, чутливий, конформний, тривожний, інтровертований та інфантильний.

Л.М. Шипіцина виділяє й інші причини, що ускладнюють соціалізацію дітей та молоді з вадами психофізичного розвитку, а саме:

- порушення інтелектуальних функцій, асинхронія їхнього формування;
- порушення у поведінці, пов'язані з підвищеною потребою дитини в рухах і невмінням їх контролювати;
- різні нейродинамічні порушення;
- особистісні особливості дітей та молоді, що сформувалися на попередніх етапах розвитку (уміння контактувати з іншими людьми, володіти необхідними навичками спілкування, здатність визначати для себе оптимальну позицію у відношенні з ними), а також інтегровані особистісні утворення – самооцінка та рівень домагань [3].

У сучасному суспільстві ставлення до дітей та молоді, що мають вади розвитку, не можна вважати оптимальним. На ступінь відторгнення аномальних осіб впливають в основному два чинники: демографічний і сам дефект. Дійсне включення їх в соціальне життя вимагає ще немало часу, фінансових ресурсів, додаткових зусиль.

Список використаних джерел

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособ. Москва : ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» Назва Закону із змінами, внесеними згідно із Законом № 2249-VIII від 19.12.2017 Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2006, № 2-3, ст.36.
3. Миронова С.П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. Збірник наукових праць. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>
4. Чечко Т.М. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2018. 353 с.

УДК376-056.2/.3

Глоба О.П., доктор педагогічних наук,
професор кафедри логопедії та спеціальних методик
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП

Всі ми хочемо бути здоровими для того, щоб цим здоров'ям користуватися. Ми всі хочемо мати всередині себе щось, що забезпечить нам безболісне існування. Людина в плані свого здоров'я повинна бути самоосвідченою більше, ніж будь-який лікар (незалежно від рангу, ступеню та звання). У разі хвороб – це доля лікаря, у разі здоров'я – це наша особиста інформованість і зацікавленість.

За визначенням ВООЗ якість життя – це сприйняття індивідами їх положення в житті в контексті культури і системи цінностей, в яких вони живуть, у відповідності з цілями, очікуваннями, нормами і турботами. Якість життя визначається фізичними, соціальними та емоційними факторами життя людини, що мають для неї важливе значення і вплив. Якість життя - це ступінь комфортності людини як всередині себе, так і в рамках свого суспільства. Якість життя, пов'язану зі здоров'ям, можна розглядати як

інтегральну характеристику фізичного, психічного і соціального функціонування людини, засновану на її суб'єктивному сприйнятті.

Дослідження якості життя все частіше застосовується в клінічній практиці, інтерес до оцінки якості життя зростає серед організаторів охорони здоров'я та широкого кола фахівців-реабілітологів. Таким чином, дослідження якості життя можна вважати новим, надійним, високоінформативним, чутливим і економічним інструментом оцінки стану здоров'я окремих груп і конкретних індивідуумів, ефективності використання нових організаційних, медичних і психолого-педагогічних методів допомоги.

В основу пропонованої нами моделі системи надання корекційно-реабілітаційних послуг (КРП) покладена європейська політика «Здоров'я», а саме: забезпечення комплексного підходу до зміцнення здоров'я, профілактики та раннього виявлення захворювань, здійснення ефективного контролю за перебігом захворювань та запобігання їх несприятливим наслідкам, підвищення рівня благополуччя громадян, формування ефективної системи надання КРП, яка забезпечувала б загальне охоплення доступною та якісною, а відтак безпечною допомогою.

Діяльність наших вчених, інженерів, педагогів, психологів і лікарів спрямована на створення різноманітних технологій, методик, комплексів, приладів у сфері комплементарної реабілітології (надання ефективної, інноваційної, корекційно-реабілітаційної, психолого-медико-педагогічної та соціальної допомоги). **Комплементарна реабілітологія** (complementary - доповнююча, суміжна, альтернативна) – це комплекс методів і засобів раннього виявлення (діагностики), корекції (відновлення без фармакології та інвазії), моніторингу та комплексної реабілітації. Прикладом таких технологій оздоровлення людини можуть бути мануальна терапія, остеопатія, ерготерапія, кінезіологія, краніоксальна терапія, квантова та інформаційна навігація та інші методи оздоровлення і покращення якості життя.

У США та Європейських країнах вже давно визнали переваги комплементарної реабілітології, як ефективного доповнення до традиційної, а часом і як самостійного, самодостатнього засобу надання кваліфікованої допомоги при певних проблемах зі здоров'ям. На відміну від офіційної медицини, яка бачить своїм головним завданням боротьбу з хворобами, комплементарна реабілітологія – це галузь турботи про здоров'я населення.

В Україні структуровані знання з комплементарної реабілітології почали з'являтися порівняно недавно. Але зараз все більше реабілітологів, і фахівців, що надають послуги з відновлення здоров'я, цікавляться та використовують інноваційні засоби покращення якості життя людини.

Комплементарна реабілітологія розглядає людину як єдиний і цілісний організм, враховуючи психоемоційні аспекти й індивідуальні особливості. За принципами комплементарної реабілітології стимулюється пробудження внутрішніх резервів і можливостей організму, активується налаштування процесу саморегулювання, запускаються в дію механізми самовідновлення

здоров'я на інформативному, енергетичному рівні за допомогою інноваційних технік і доступних природних ресурсів.

Що до методів комплементарної реабілітології, то можна з впевненістю та відповідальністю заявити, що це дієві інструменти для донозологічного виявлення причин порушень психофізичного розвитку, відновлення діяльності основних систем організму, покращення якості життя.

Ми вважаємо, що найкращий спосіб профілактики хвороб, підвищення рівня адаптаційних можливостей, збереження здоров'я дитини на довготривалій час залежить не тільки від спадковості, стану імунітету та поведінки кожного з нас, але і від використання в повсякденному житті інноваційних індивідуально налаштованих технологій, новітніх пристроїв, якісних послуг, які дозволяють зробити турботу про здоров'я справою ефективною, комфортною й універсальною. Використовуючи сучасні технології, ми навчилися здійснювати безперервний контроль за станом здоров'я дитини, організовувати своєчасну адекватну корекцію, підтримуючи високий рівень самопочуття й енергії організму!

Метод скринінг-інтегральної експрес-оцінки та частотної корекції психофізичного стану дітей і дорослих розроблено з метою надання сучасної багатофункціональної діагностично-корекційної допомоги. Метод використовується для експрес-тестування та корекції широкого спектру патологічних станів у дітей і дорослих у вигляді самостійного методу корекційно-реабілітаційної діяльності та/або як компонент комплексних корекційно-реабілітаційних програм.

Розроблена нами квантова технологія безперервного контролю (самоконтролю) за станом здоров'я, забезпечення якості життя заснована на використанні квантів енергії, тобто малих доз електромагнітних випромінювань, для тестування (діагностики), корекції (лікування) та моніторингу (профілактики) багатьох порушень інформаційного електромагнітного обміну (спілкування, взаємодії) між клітинами, тканинами, органами, системами органів з подальшим відновленням здоров'я людини. Електромагнітне випромінювання при цьому є близьким до природного і має на меті надавати позитивний вплив на функції клітин, тканин, органів, систем і всього організму.

Апаратний комплекс скринінг-інтегральної експрес-оцінки та частотної корекції психофізичного стану дітей і дорослих використовується для організації консультативної діяльності фахівців (реабілітологів, ерготерапевтів) в умовах лікувальних, санаторно-профілактичних закладів, центрів здоров'я, оздоровчих клубів, закладів освіти, реабілітаційних центрів тощо, а також для здійснення ефективного самоконтролю за станом здоров'я.

Якісна квантова інформаційна навігація здоров'я людини - це дисципліна на стику генетики, нейропсихології, інформаційного та графічного дизайну, проектування. Це технологія, що дозволяє повернути живий організм до його витоків, в початкове природне електромагнітне

середовище, де колись і зародилося його життя, до стану гармонії з навколишнім світом.

Список використаних джерел

1. Башмакова Н.В. Привлекательность комплементарной медицины: психологические аспекты *Украинский гомеопатический ежегодник*. Одесса, Украина. №5, 2002. С.144.

2. Глоба О.П. Концепція створення в Україні національної системи корекційно-реабілітаційних послуг. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2015 Вип. 5.

3. Скрипнюк З.Д., Головаха М.О., Федорівський В.М. Роль біоінформатики і інформотерапії в становленні інтегративної та негентропійної медицини. Київ. 2002р. С. 104-105.

УДК 376.064.1-056.264

Гнатюк С. А., вихователь логопедичної групи
*Хмельницького закладу дошкільної освіти №33 «Джерельце»,
м. Хмельницький, Україна*

СПІВПРАЦЯ ВИХОВАТЕЛЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ З ВЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ ТА БАТЬКАМИ ДИТИНИ

Пріоритетним напрямом роботи з дітьми логопедичної групи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини. Запорукою успіху є адаптація дітей до навчально-виховного процесу логопедичної групи, залучення батьків до співпраці та співпраця з вчителем-логопедом.

Враховуючи те, що вихователь спілкується з дітьми протягом більшої частини дня, саме на нього покладено функцію автоматизації поставлених звуків у мовленні дітей. Вихователь продовжує формувати у дітей здатність і бажання контролювати себе, спілкуватись, спираючись на зразок чистого мовлення. На базі чіткої вимови звуків педагоги формують та розвивають у дітей:

- активний та пасивний словник, зокрема через словотворення;
- уявлення про морфологічний склад слова та його зміни у реченні;
- уміння правильно будувати прості, поширені, складні речення;
- зв'язне мовлення, навчаючи складати розповіді з опорою на предметні, сюжетні картинки, переказувати оповідання, казки;
- стійку увагу, пам'ять, логічне мислення.

Вихователь, спостерігаючи за роботою вчителя-логопеда на фронтальних заняттях з грамоти, розвитку мовлення, занотовує методи і прийоми, які використовує вчитель-логопед, відповіді дітей, звертає увагу на їхню звуковимову, граматичне оформлення фраз тощо. А потім на прогулянці та у другій половині дня закріплює з дітьми отримані на занятті знання та навички, використовуючи ті самі прийоми, або ускладнюючи їх за рекомендацією вчителя-логопеда.

Дуже важливим у співпраці вчителя-логопеда й вихователя є використання міжпредметних зв'язків – збагачення словника та розв'язання інших мовленнєвих завдань на заняттях з конструювання, математики, ознайомлення з природою, фізкультури, образотворчої діяльності тощо. Скажімо, на занятті з математики діти поповнюють словник кількісними та порядковими числівниками, дієсловами і супроводжують мовленням практичні дії. А на малюванні – вчать скласти описові розповіді, широко використовуючи прикметники, будуючи поширені та складні речення тощо.

Тісний контакт вчителя-логопеда, вихователя та батьків поліпшує спільну творчу діяльність і дає можливість дошкільнятам досягти гарних результатів у подоланні мовленнєвих порушень.

Вихователь увесь час спілкується з дітьми, вправляючи їх в активному мовленні, зацікавлюючи, викликаючи у малюків бажання спілкуватися як з дорослим, так і з дітьми.

Налагодити тісну взаємодію між вчителем-логопедом, вихователем та батьками вихованців допомагає «вечірній зошит», в якому вчитель-логопед занотовує завдання, розміщує сюжетні та предметні картинки, дидактичні ігри, оповідки, загадки, чистомовки тощо. Це як допомога у виконанні домашнього завдання, якою керується вихователь, проводячи індивідуальну роботу з дітьми у другій половині дня, і батьки, отримуючи зошит на вихідні.

У своїй практиці роз'яснюємо батькам, що переживання дитиною свого порушення позначається на розвиткові її особистості, поведінці, соціалізації. Зазвичай у таких дітей нестійка самооцінка, вони можуть боятися неспроможності в спілкуванні з однолітками. Крім порушення емоційно-вольової сфери в багатьох дітей з порушеннями мовлення проявляються ще й такі симптоми: низький розвиток дрібної моторики рук, нерозвиненість почуття ритму, знижений рівень розвитку пам'яті, уваги, сприйняття, більш пізнє формування словесно-логічного мислення, ніж у дітей того ж віку без мовленнєвих порушень. Усе це вимагає особливої уваги з боку дорослих до таких дітей.

Постійно нагадуємо батькам, що оволодіння дитиною мовленням тісно пов'язане з її розумовим і психічним розвитком. Розширюючи коло знань дитини про оточуючі предмети та явища, знайомлячи її з художніми творами, проводячи бесіди на різні побутові теми, близькі й доступні розумінню дитини, батьки тим самим не лише розширюють її світогляд, але й сприяють швидкому оволодінню нею правильним мовленням.

Вихователь проводить заняття з ознайомлення з оточуючим за особливою системою з урахуванням лексичних тем; поповнює, уточнює і активізує словниковий запас дітей, використовуючи для цього режимні моменти; контролюючи звуковимову і граматичну правильність мовлення дітей протягом усього часу спілкування з ними.

Запропоновані логопедом вправи та ігри для формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення направлені на закріплення матеріалу, пройденого дитиною на корекційно-логопедичному занятті, поміщаються щотижня в зошиті взаємодії вихователів і вчителя-логопеда. Це дає можливість вихователю зайвий раз виявити проблеми дитини і допомогти в їх подоланні. У вільний ігровий час вихователь пропонує дитині з порушенням мовлення пограти не просто в дидактичні ігри, а в ігри, які відповідають лексично-логопедичній темі.

У групі є логопедичні куточки, в яких знаходяться альбоми на різні звуки, картки, настільні друковані ігри для формування дихання, для розвитку немовних процесів. Наочний матеріал в логопедичному куточку оновлюється по мірі проходження навчального матеріалу. Вихователі беруть активну участь у створенні корекційно-розвиваючого середовища в групі, враховуючи рекомендації вчителя-логопеда. Він радить, які дидактичні ігри та вправи використовувати на даному етапі. Тільки тісний взаємозв'язок у роботі дозволяє домагатися позитивних результатів у корекції мовлення дошкільнят.

Найголовніша умова у взаємодії всіх учасників корекційного процесу – створити для вихованців з порушеннями усного мовлення єдиний корекційно-освітній простір, коли над мовленням дитини працює колектив однодумців, зацікавлених в успіху корекційної роботи.

Наступність у роботі логопеда і вихователя передбачає не тільки спільне планування, а й обмін інформацією, обговорення досягнень дітей, як у мові, так і на інших заняттях. На основі такої взаємодії вихователь виконує крім загальноосвітніх і ряд корекційних завдань, суть яких в усуненні недоліків в сенсорної, афективно-вольової, інтелектуальної сферах, обумовлених особливостями мовного порушення. При цьому вихователь звертає свою увагу не тільки на корекцію наявних порушень у розвитку дитини, на збагачення уявлень про навколишній, але й на подальший розвиток і вдосконалення діяльності збережених аналізаторів. Цим створюється основа для сприятливого розвитку компенсаторних можливостей дитини, що в підсумку впливає на ефективне оволодіння мовленням.

Список використаних джерел

1. Боклащук Н.Д. Технології мовленнєвого розвитку. Різновікові групи. *Логопед.* 2014. №6. С.32-34.
2. Василець С.В. Особливості виховання дитини з порушенням мовленнєвого розвитку в сім'ї. *Логопед.* 2015. №4. С.38-41.

УДК 376

Гордійчук О.О., вихователь
КЗО»Жовтневий НРЦ»ДОР»
с.Вакулове, Криворізький р-н.,
Дніпропетровська обл., Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Толерантність – це гармонія в різноманітті. Толерантність – пошана, ухвалення і розуміння багатой різноманітності культур миру, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності [4, с. 32].

Вченими (А.Г. Асмоловим, Г.Л. Бардієр, С.Братченко, Т.В. Дуткевичем та ін.) вивчаються види толерантності – етнокультурна, міжособистісна, політична механізми толерантності. Визначено загальні складові компоненти толерантності – поведінковий, емоційний, особистісний, когнітивний [5, с.29].

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О Савченко Д. Шульженко, К. Островська, та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Н. Морозової, В. Синьова, В. Тарасун, М. Ярмаченка. У працях цих вчених обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. В дослідженнях вчених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Одночасно аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого–педагогічної корекції [1, с.12].

У психології толерантність розуміється як така властивість особистості, що знаходить виявлення у повазі й визнанні рівності, партнерства, прагненні до розуміння з іншими, уникненні домінування й тиску, визнання явища плюралізму думок й позитивне ставлення до цього факту, розумінні його переваг. Одноманітність та однастайність сприймаються толерантною людиною як примітивізм й спрощення багатовимірної дійсності . У внутрішньому плані толерантність є структурно складним утворенням особистості. З цього випливає, що неможливо з достатньою повнотою

описати толерантність за допомогою лише одного поняття, лише в одному вимірі. З іншого боку, толерантність може бути емоційною. Йдеться, про «афективну толерантність» або емоційну стабільність що полягає у здатності долати емоційне навантаження, переносити болючі переживання (тривогу, страх, хвилювання). По-друге, емоційна толерантність – це терпляче ставлення до різноманітних (іноді незвичних, надміру експресивних та сильних) емоційних проявів оточуючих. Розвиток афективної толерантності допомагає людині краще розуміти як власні емоційні явища, так і переживання оточуючих, маючи на них позитивну установку, визнаючи право кожної людини на вільне вираження своїх внутрішніх станів. Поведінковий компонент толерантності найчастіше виступає об'єктом як діагностики, так і розвитку. До цього компонента залучаються вміння, навички, здатності, які дозволяють функціонувати плуралізму думок, оцінок, емоцій у людській спільності. Відтак, важливими є здатність висловлювати й відстоювати власні позиції, спроможність уважно і неупереджено поставитись до висловлювань інших, узгоджувати різні позиції між собою. Спираючись на компоненти структури толерантності, психологи вирізняють такі функції толерантності:

- мотиваційна – спонукає прийняти багатоманітність дійсності, сприйняти індивідуальність іншої людини, включає інтерес до позицій інших людей, прагнення до розширення контактів, діалогів, до конструктивної взаємодії з оточуючими;

- інформаційна – дозволяє отримати повноцінну інформацію про думки, позиції, ставлення інших людей, про ситуацію у різних ракурсах;

- регулятивна – впливає на встановлення і підтримання взаємин з оточуючими, дозволяє їх поглиблювати та стабілізувати;

- адаптивна – дозволяє пристосовуватись до нових умов діяльності, до своїх партнерів, сформувати стійке позитивне ставлення до співпраці.

Це свідчить про те, що на розвиток толерантності у особистості впливають різні фактори. У результаті вирізняють кілька рівнів толерантності. На першому рівні толерантність проявляється як терпимість. Особистість стримує негативне реагування на морально значущий фактор, відмовляється від насилля. Терпимість є вираженням емпатії, і не породжується загрозою, наслідкуванням, зовнішнім тиском. При цьому терпимість слід розрізняти з уповільненою реакцією, нерішучістю, байдужістю, релігійністю. Другий рівень – готовність до взаєморозуміння і розуміння інших на основі загальнолюдських цінностей, а також визнання за кожним права на власну думку. Третій рівень – рівень критичного діалогу й розширення власного досвіду за рахунок критичного осмислення різних позицій.

Зазначимо, що вся система навчально-виховної роботи, всі педагогічні засоби тією чи іншою мірою впливають на формування толерантності в дітей. Методика виховання толерантності базується на знанні педагогом

індивідуальних особливостей дітей, взаємин між дітьми та їх проявами в поведінці. Після вивчення й аналізу ситуації педагоги здійснюють пошук ефективних форм виховання в дітей толерантності, визначають конкретний зміст цієї роботи. При цьому необхідно виходити з того, що основа толерантності – формування гуманних відносин між людьми. Це можливо здійснювати в навчальний і позаурочний час через всю систему відносин у колективі класу, школи.

Можна вважати, що толерантність виступає важливою умовою спілкування, але не ототожнюється із ним. Спілкування – це те, на що спрямовується толерантність, у певному розумінні його мета. Досягнення взаєморозуміння можливе за умов, коли інша сторона є для нас партнером, суб'єктом. З іншого боку, рівень спілкування формує той чи інший рівень толерантності в особистості. Особливо, коли йдеться про педагогічне спілкування, коли вчитель загальноосвітньої школи повинен навчити учнів бути толерантними до інших учнів, зокрема до учнів із особливими освітніми потребами, розповідаючи про різноманітні зразки людських взаємин. Цілком обґрунтованим видається припустити, що уявлення про норми поведінки в міжособистісній взаємодії залежать від певних особистісних якостей, зокрема – толерантності. Як зауважує дослідник А.Г. Асмолов, остання дозволяє особистості побудувати більш зважений, об'єктивний образ ситуації загалом, а відтак розглядається як умова попередження деструктивних конфліктів та зниження гостроти конструктивних конфліктів. Толерантність є своєрідною стійкістю до конфліктів та фундаментальною основою різноманітних форм взаємодії між людьми. Толерантність у багатьох випадках допомагає попередити конфлікт або спрямовує його розвиток до конструктивного вирішення при врахуванні інтересів обох сторін. Слід також відзначити роль, так званих, афективної і фрустраційної толерантності у подоланні бурхливих емоційних станів, характерних для міжособистісного конфлікту. При цьому толерантність впливає на поведінку суб'єкта опосередковано – через ті акценти, які він вирізняє у своїх уявленнях проконфлікт та які слугують джерелом його негативних емоційних станів, що, в свою чергу, виступають мотивами розгортання конфліктної поведінки.

З-поміж викликів, що постали перед нашим суспільством, надзвичайно гострим є забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя.

Під поняттям «особливі освітні потреби» можна розуміти три речі, також спеціальні пристосування – допоміжні пристрої для ходьби, інвалідні візки, слухові апарати, жестова мова тощо. Тобто, незахищеність цих дітей у соціальному плані. Частіше, ніж інші, такі діти опиняються під загрозою сирітства або відмови батьків, відмови шкіл від їхнього навчання та отримання професійної освіти, відмови у працевлаштуванні, зрештою, опиняються перед виключенням із суспільства в цілому. Однак, загалом

потреби неповносправних дітей є абсолютно нормальними, які можуть і мають бути задоволені в рамках кожного гуманного суспільства. Тому, на мою думку, важливим є толерантне прийняття у суспільстві осіб із особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности. *Психология образования: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф.* Москва, 16-18 декабря 2004. Москва: Смысл, 2004. С.6-10.
2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Науково-педагогічний журнал Рідна школа.* 2011. № 3. С. 10-14.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М.: Смысл, 1999. 137с.
4. Грабовська С.Л., Островська К.О. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. № 17. С. 77-85
5. Дуткевич Т.В. Особливості соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПНУ / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 288-297.

УДК 376.091.33-053.5-056.313

Григораш О.І., вчитель-дефектолог
вищої категорії, вчитель-методист
*Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ «РОБОЧОГО ЗОШИТА» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Метою початкової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що

забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання у відповідних спеціальних закладах загальної середньої освіти II ступеня [1, с. 3]. Важливе значення для розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями має навчальна дисципліна природничої соціальної і здоров'язбережувальної громадянської та історичної освітньої галузі «Я досліджую світ». У процесі вивчення цього предмета передбачається досягнення таких завдань:

- формування доступних способів пізнання себе, предметів і явищ природничого й суспільного життя (спостереження, обстеження, дослід, практична робота, вимірювання, систематизація, класифікація, встановлення логічної та часової послідовності подій, оцінка побаченого (почутого), встановлення зв'язків і залежностей у природі й суспільстві, станом довкілля і діяльністю людини, впливу поведінки на здоров'я та безпеку, аналіз наслідків ризикованої поведінки, залежності результату від докладених зусиль);

- формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини;

- формування практичних умінь і навичок поведінки у природі й соціальному середовищі;

- виховування активної позиції щодо громадянської і соціально-культурної належності себе і своєї родини до України, інтересу до пізнання історії свого краю і країни; пошани до символів держави, ініціативної поведінки у громадських акціях, у відзначенні пам'ятних дат і подій;

- розвиток ціннісного ставлення до життя інших людей, усвідомлення правової відповідальності в ситуаціях, застосування норм і правил життя в суспільстві, інші соціальні навички щодо взаємодії і співпраці в різних видах діяльності;

- дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадливого використання природних ресурсів;

- розвиток розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування [1, с. 30].

Курс «Я досліджую світ» займає особливе місце поміж навчальних предметів початкової школи, оскільки пізнання дітьми навколишнього світу не обмежується рамками уроку, це те, що завжди поруч з дитиною. Зміст навчального матеріалу являє собою систему утворюючий стрижень процесу пізнання дитиною навколишнього світу. Традиційно вивчення живої та неживої природи викликає інтерес школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, що пояснюється безпосередньо змістом та формою подачі інформації; спостереження предметів та явищ природи, натуральних об'єктів та їх зображень, цікавих оповідань, різноманітних за формою та змістом вправ та завдань, виконання практичних робіт [1, с.31-32].

Проте практичний досвід нашої роботи свідчить про значні труднощі в процесі опанування учнями цими знаннями. Досить складним для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є сприймання абстрактних понять, відсутність можливості використати власний досвід, значна кількість нових термінів та назв.

Саме це спонукало нас до розробки «Робочого зошита» для вивчення дисципліни «Я досліджую світ». Зошит складено відповідно до «Типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 4 класу з порушеннями інтелектуального розвитку», розробленої під керівництвом Чеботарьової О.В. Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України із залученням педагогічних працівників спеціальних закладів освіти (2020).

Зошит містить вправи дослідницького характеру, елементарні тестові завдання, вправи для виконання з батьками. Зошит містить такі розділи:

- «Людина – частина природи» (організм людини, пізнання функцій та можливостей людського тіла; зовнішність людини; гігієнічні навички, навички самообслуговування; основи здорового способу життя);
- «Людина в суспільстві» (сім'я, родинні стосунки між поколіннями, повага, шана до дорослих, любов, турбота між членами родини; домашні обов'язки дітей, організація дозвілля в сім'ї);
- «Праця батьків, професії людей; правила ввічливості» (вітання, прощання, прохання, побажання);
- «Історія і традиції школи» (правила шкільного розпорядку, ставлення до оточуючих);
- «Україна на карті світу» (різноманітність народів у світі, їх культур і звичаїв; українці у світовій культурі, науці, спорті);
- «Ми – громадяни України» (права та обов'язки громадянина, культурна спадщина України, рідного краю);
- «Поняття про Всесвіт. Земля – планета Сонячної системи».

Апробація «Робочого зошита» з навчальної дисципліни «Я досліджую світ» для учнів 4 класу з порушеннями інтелектуального розвитку засвідчила позитивну динаміку засвоєння знань дітьми, підвищення рівня інтересу до вивчення предмету «Я досліджую світ». Творчі завдання, вправи, тести, виконання яких є доступними для успішного виконання дітьми з інтелектуальними порушеннями, спонукають дітей до активної діяльності, мотивують учнів до подальшої навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 4 класу з порушеннями інтелектуального розвитку розроблена під керівництвом Чеботарьової О.В. Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України із залученням педагогічних працівників спеціальних закладів освіти: URL: <http://surl.li/arsam>

УДК 378.147:[364-78-052:37-056.2]/.3

Дідик Н.М., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Логвіна О.А., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної і практичної психології
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

Сьогодні актуальною є проблема компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівця соціальної сфери. Проблема набуває особливої актуальності у зв'язку із впровадженням інклюзивної освіти, коли педагог, психолог, соціальний педагог повинні володіти комплексом відповідних професійних компетентностей, необхідних для успішної роботи з дітьми з ООП. У теперішній час є велика необхідність підготовки висококомпетентних фахівців для роботи в цій галузі.

Соціальний педагог та психолог здійснюють психологічний та соціальний супровід дитини з особливими освітніми потребами в освітньому закладі. Їх обов'язки чітко визначені у Додатку до Листа МОНмолодьспорту від 26.07.2012 р. № 1/9-529 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». Як засвідчує даний документ, алгоритм діяльності практичного психолога і соціального педагога в умовах інклюзивного навчання включає: ознайомлення з особою справою дитини, історією та особливістю протікання захворювання, співбесіду з представником психолого-медико-педагогічної консультації; бесіду з дитиною та її батьками з метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальних можливостей, самоконтролю поведінки, емоційно-вольової сфери тощо); оцінку освітнього середовища, визначення його відповідності до потреб і можливостей дитини; психолог надає пропозицію щодо здійснення організаційних, функціональних, методичних змін; вивчення індивідуальних особливостей та психічного розвитку дитини; проведення психолого-педагогічного консилиуму з метою розробки індивідуальної програми розвитку; проведення зустрічі з батьками і учнями класу (школи), педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами; проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей дитини та відповідного формування її особистості; відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі; сприяння соціальній інтеграції дитини: залучення в позакласну і позашкільну діяльність; моніторинг рівня

адаптованості й інтегрованості учня, адаптація відповідних індивідуальних програм, планів.

Широке впровадження інклюзивного підходу в освітні заклади України вимагає внесення змін у процес підготовки фахівців, які в майбутньому працюватимуть із цією категорією населення. Н. М. Суховєєва ресурсом інклюзивного процесу називає соціально-педагогічну діяльність [3, с. 193]. Тому особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників.

Методологічні і теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності соціальних працівників вивчали: С. Харченко, В. Докучаєва, Н. Краснова, Н. Ларіонова, Д. Разіна, Е. Зєєр, А. Маркова та ін.). Про важливість інклюзивної компетентності фахівців соціальної сфери зазначали: Н. В. Клименюк, Т. В. Соловей, Н. М. Суховєєва, Н. Є. Чайковський та ін. [1-3]. Інклюзивна компетентність майбутнього соціального працівника є складовою професійної компетентності й належить до спеціальних компетентностей.

На думку Т.В. Соловей, Н.Є. Чайковського, інклюзивна компетентність – це спеціальна професійна компетентність, що характеризує здатність соціального працівника ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання з урахуванням різних рівнів соціального розвитку учнів з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їх включення в середовище закладу загальної середньої освіти та створення умов їх для розвитку [2, с. 222].

Н.В. Клименюк вважає, що інклюзивна компетентність соціального працівника – це інтегративно-особистісна професійна сформованість, що обумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, ураховуючи різні можливості клієнтів із обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) та соціальних потенцій (приховані потенційні можливості, здатності до якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов) аж до максимально повноцінної соціалізації індивіда [1, с. 79].

Інклюзивне навчання не можна вважати повноцінним, якщо воно обмежуватиметься тільки перебуванням дитини у навчальному закладі, тому саме на фахівця із соціальної роботи покладається завдання соціального супроводу дитини з обмеженнями здоров'я в різних видах її життєдіяльності. Тому Н.В. Клименюк говорить про необхідність і сутність формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників як результат готовності до інклюзивного супроводу дітей із обмеженнями у здоров'ї [1].

Т.В. Соловей, Н.Є. Чайковський у структурі інклюзивної компетентності виділяють ключові змістовні компетентності (мотиваційні,

когнітивні, рефлексивні) та функціональні (операційні) компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти [2].

Мотиваційний компонент – здатність мотивувати себе на виконання певних професійних дій на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням сприяння процесу інклюзії. Когнітивний компонент – здатність сприймати, аналізувати, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент інформацію для вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань у сфері інклюзії. Рефлексивний компонент – здатність до рефлексії в процесі професійної діяльності, спрямованої на інклюзію дітей і молоді з ООП в соціум освітнього закладу. Операційний компонент інклюзивної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти включає в себе операційні ключові компетентності – здатність виконувати конкретні професійні завдання соціально-педагогічної діяльності, які являють собою засвоєні способи і досвід успішного сприяння процесу інклюзії дітей та молоді з ООП в соціум освітнього закладу [2, с. 222-224].

Отже, фахівець соціальної сфери повинен володіти професійними та специфічними знаннями й уміннями щодо організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП. Тому у професійній підготовці соціальних працівників важливу роль відіграє інклюзивна компетентність як спеціальна професійна компетентність, що характеризує здатність соціального працівника ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання з урахуванням різних рівнів соціально-психологічного розвитку учнів з ООП, забезпечуючи їх включення в середовище освітнього закладу та у соціум в цілому, і створення оптимальних умов для їх розвитку. Вважаємо, що в освітній процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери важливим є впровадження дисциплін, що формують інклюзивну компетентність та психологічну готовність до професійної діяльності з дітьми з ООП.

Список використаних джерел

1. Клименюк Н.В. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 1. С. 72–86.
2. Соловей Т. В., Чайковський Н. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький : Вид-во ХІСТ, 2013. №1 (7). С. 220–224.
3. Суховєєва Н.М. Соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти та підготовки фахівців у вищій школі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 42. С. 192–197.

УДК 376.091.3-056.36:004

Дмитрієва І.В., доктор педагогічних наук,
професор кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти,
Одинченко Л.К., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти,
Іваненко А.С., кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри технологій спеціальної та
інклюзивної освіти,
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ОСНОВАМ ІНФОРМАТИКИ УЧНІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Модернізація системи освіти передбачає реалізацію нових концептуальних підходів шкільного навчання на основі комп'ютеризації освітнього процесу. Метою впровадження сучасних інструментів і засобів ІКТ у шкільну практику є формування в учнів певних інформаційних компетентностей і універсальних навчальних дій, підвищення якості навчання на всіх щаблях освітньої системи.

У спеціальній освіті пріоритет віддається спеціалізованим інформаційним технологіям навчання, що враховують загальні закономірності і специфічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, логіку побудови спеціального навчання і базові принципи спеціальної дидактики. У наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних учених (О. Василенко, Н. Глазкова, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, Т. Єжова, О. Єлецька, Н. Кравець, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, М. Матвєєва, М. Мелешкіна, І. Нікольська, Л.Одинченко, О. Підвальна, А. Тараканова, С. Чупахіна, І. Холковська й ін.) висвітлено різні аспекти проблеми інформатизації і комп'ютеризації освітнього процесу спеціальних шкіл для дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливу увагу зосереджено на таких проблемах, як-от: обґрунтування корекційно-освітніх можливостей застосування ІТ у навчанні учнів із особливими освітніми потребами, дидактичні та методичні питання інтегрування комп'ютерних технологій в освітній процес спеціальних шкіл, підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів в області використання нових технічних засобів навчання, формування професійних інформаційних компетентностей у майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, розроблення методики формування основ комп'ютерної грамотності в учнів із порушенням інтелекту.

Повноцінне і методологічно обґрунтоване використання комп'ютера як унікального інструменту навчання дітей із інтелектуальними порушеннями можливе за умови організації їхньої спеціальної комп'ютерно зорієнтованої

підготовки, що здійснюється на уроках інформатики. Основною метою шкільного курсу «Інформатика», що вивчається в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями у 5-х–10-х класах, є ознайомлення школярів із комп'ютерними ресурсами і формування елементарних умінь їх практичного застосування. Особливе значення уроків інформатики полягає у соціальній адаптації учнів до сучасного інформаційного світу, розвитку позитивного ставлення дитини до комп'ютера, сприйняття його як помічника в різних видах діяльності, розуміння функціонального призначення і сформованості елементарних умінь використання можливостей даного технічного засобу для досягнення поставлених цілей. Адаптація дитині з особливими освітніми потребами до світу комп'ютерів не лише полегшить їх входження в самостійне доросле життя в інформаційному суспільстві, але і сприятиме підвищенню ефективності засвоєння знань із шкільних дисциплін за допомогою інструментів і засобів ІКТ.

Шкільний курс «Інформатика» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями побудовано за такими змістовими лініями, як-от: комп'ютер і його складові; інформація й інформаційні процеси; використання інформаційних технологій; алгоритми та виконавці; комунікаційні технології.

Одним із необхідних освітніх компонентів є формування в учнів елементарних знань про інформацію й її властивості (повнота, достовірність, своєчасність, важливість, зрозумілість), ознайомлення з видами інформаційної діяльності (збір, організація, пошук, зберігання, передача інформації), формування умінь класифікувати інформацію, виділяти загальне і специфічне, встановлювати зв'язки, порівнювати й ін. Учні повинні знати, що будь-яку потрібну інформацію можна знайти. Важливим є організація роботи в напрямку усвідомлення школярами з інтелектуальними порушеннями, яка саме інформація потрібна, оволодіння способами її пошуку. До другого освітнього компоненту можна віднести ознайомлення учнів на рівні користувачів із основними зовнішніми пристроями комп'ютера, знання їх призначення і відповідної термінології, а також формування практичних умінь виконання найпростіших операцій, які пов'язані з використанням сучасних засобів ІКТ із дотриманням техніки безпеки. У даній категорії учнів є можливим і необхідним формування елементарних навичок роботи з мишею, набору тексту на клавіатурі, дій із файлами (зберігання, видалення, копіювання). Цілком достатнім буде надання учням спеціальної школи елементарного комплексу знань про комп'ютерні програми Paint, Word, Excel, Power Point, а також деякі вміння їх практичного використання. На уроках інформатики слід особливу увагу приділити грамотному й обережному користуванню Інтернетом, електронною поштою (отримання, підготовка і відправлення повідомлень), відвідуванню перевірених сайтів, пошуку потрібної інформації в мережі,

конфіденційності особистої інформації (збереження паролів, особистих даних в безпечних місцях).

Досягнення освітньо-корекційного ефекту комп'ютерно зорієнтованого навчання учнів із інтелектуальними порушеннями можливе за умов здійснення цілеспрямованого відбору змістових компонентів, урахування пізнавальних можливостей і психічних особливостей даної категорії дітей, визначення ступені їх готовності до засвоєння навчального матеріалу, дотримання сучасних психолого-педагогічних вимог до уроку інформатики в спеціальній школі.

Список використаних джерел

1. Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами. Харків : Вид. група «Основа». 2018. 94 с.
2. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 41-45.
3. Одинченко Л. К., Дмитрієва І. В. До проблеми використання ІКТ у навчанні дітей із порушенням розумового розвитку. *Conference Proceedings of the II International Scientific Internet-Conference Modern Problems of Improve Living Standards in a Globalized World*. Opole – Berdyansk – Tbilisi – Slovyansk – Kropyvnytsky. 2017. С. 362-366.

УДК 159.946.3-056.313

Дмитрієва І.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти,
Одинченко Л.К., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти,
Іваненко А.С., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології,
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: СУЧАСНИЙ СТАН, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Проблема розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є однією з найважливіших у психокорекційній педагогіці. Процес розвитку мовлення розпочинається ще з раннього дитинства, поступово продовжується у дошкільному закладі, а потім – у школі. Саме у школі закладаються літературні норми рідної мови, основи культури мовлення і культури спілкування рідною мовою, що виявляється у правильності,

усвідомленості, адекватності, логічності, нормативності, естетичності усного та писемного мовлення. В умовах Нової української школи основним завданням мовно-літературної галузі є формування в учнів з інтелектуальними порушеннями ключової комунікативної компетентності, яка виявляється у «здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання і письма), у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу та вирішення життєвоважливих завдань» [4, с.6]. У «Пояснювальній записці» до навчального курсу української мови у Типовій освітній програмі початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти зазначено, що «спеціальним завданням вивчення української мови є формування та корекція в учнів зв'язного мовлення, що має відбуватися у тісному зв'язку з розвитком пізнавальної діяльності дітей, зокрема, сенсорики, предметно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного, абстрактного мислення, спостережливості, уваги тощо» [4]. Тобто зміст цього навчального предмета, з метою посилення його компенсаторно-корекційних та розвивальних функцій, має комунікативно-практичну спрямованість.

У психокорекційній педагогіці вказується на вторинність мовленнєвих недоліків у дітей з інтелектуальними порушеннями, бідність, шаблонність, стереотипію їхніх висловлювань (Л. Виготський, Л. Занков, В. Лубовський, В. Петрова, В. Синьов та ін.). Зокрема ще Л. Виготський зазначав, що «обмеженість уявлень про оточуючий світ, слабкість мовних контактів, незрілість інтересів, зниження потреби у мовленнєвому спілкуванні виступають значними чинниками, які зумовлюють уповільнений й аномальний розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих дітей» [1]. Різні аспекти особливостей мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями розглядалися у дослідженнях А. Аксьонової, О. Боряк, Л. Вавіної, Г. Дульнєва, Н. Кравець, Л. Логвінової, В. Петрової, Є. Соботович, Н. Тарасенко та багатьох інших. Найважливішого значення набувають висновки науковців про наявність певних ресурсів і позитивної вікової динаміки розвитку та вдосконалення мовленнєвих процесів у зазначеній категорії дітей. Незважаючи на певні наукові доробки в контексті досліджуваної проблеми, зазначимо, що на сьогодні у сучасній психокорекційній педагогіці методична система розвитку в учнів, особливо старших класів, мовлення потребує подальшого вдосконалення. На наш погляд, основні причини, які негативно впливають на якість розвитку мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями полягають у наступному:

- 1) насиченість змісту навчання української мови термінами та поняттями, які у більшості випадків мають абстрактний характер;
- 2) незатребуваність отриманих на уроках української мови граматичних знань для розв'язання практичних завдань у реальному житті;
- 3) переважання у вчителів формального підходу до роботи з розвитку мовлення.

У результаті аналізу уроків української мови в сучасній спеціальній школі виявлено, що процес навчання зорієнтований, у першу чергу, на засвоєння академічних знань, а робота з розвитку мовлення є другорядним, допоміжним, підлеглим завданням. При цьому, зазвичай отримані знання виявляються безплідними і не знаходять належного застосування у свідомості учнів. Об'єктивна складність та абстрактність граматичних категорій, які вивчаються за навчальною програмою, призводить до того, що у реальній практиці навчання української мови перевага надається засвоєнню загальних граматичних форм та їх змістовому навантаженню і не спирається на досвід самостійного, мотивованого використання. Насиченість змісту навчання української мови граматичними термінами є причиною формального та не завжди адекватного сприймання учнями теоретичного матеріалу. Більшість школярів не розуміє необхідність засвоєння граматичних правил. Таке переважання лінгвістичних знань неповною мірою відповідає принципу комунікативної спрямованості навчання української мови та суперечить вдосконаленню мовленнєвої практики учнів. Отже, подолання наявного дисбалансу між граматичною теорією і практичною роботою з розвитку мовлення, між його якістю в учнів з інтелектуальними порушеннями та організацією навчання української мови потребує консолідації зусиль як з боку науковців, які займаються розробкою теоретичних основ означеної проблеми, так і з боку педагогів-практиків з метою визначення пріоритетних напрямів її розв'язання.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. Москва: Педагогика, 1982-1984. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. 1983. 369 с.
2. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови: навч.-метод. посібник. К.: АСК, 1999. 107 с.
3. Методика навчання української мови у початковій школі: навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
4. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. 2021. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/601/a89/63e/601a8963eddd7828169343.pdf>

УДК 376.064.1-056.2/.3

Дмітрієва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТРУДНОЩІ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ІРЦ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Важливе значення у процесі надання дітям з порушеннями психофізичного розвитку якісних освітніх послуг має взаємодія фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (далі ІРЦ) з батьками дітей.

Хоча у нормативних документах, що регламентують діяльність ІРЦ, зокрема у постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545 та у постанові Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами» від 21 липня 2021 р. № 765 одним із завдань ІРЦ визначено «консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку» [1,2], спостереження за практичною роботою корекційних педагогів інклюзивно-ресурсних центрів, опитування їх та батьків дітей свідчать про необхідність не лише консультаційної допомоги, а й налагодження тісної взаємодії між фахівцями ІРЦ і батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Визначаючи найбільш типові труднощі щодо налагодження такої взаємодії, варто звернути увагу на такі з них:

- недостатньо оперативне реагування батьків дитини на проблеми розвитку дитини;
- невизнання діагнозу дитини та небажання надавати інформацію щодо нього;
- недостатня поінформованість батьків дітей з ООП про діяльність інклюзивно-ресурсного центру, його місце знаходження, завдання роботи, які послуги він надає та як отримати до них доступ;
- небажання бути відвертими у розмові з фахівцями ІРЦ щодо проблем дитини та щодо власного бачення співпраці;
- труднощі встановлення контактів, некомфортне відчуття у колективі, відсутність взаєморозуміння з оточенням, прагнення до індивідуальних, а не групових занять тощо.

У разі ж звернення батьків дітей з особливостями розвитку до фахівців ІРЦ досить часто спостерігається пасивне ставлення батьків до присутності та участі у корекційно-розвиткових заняттях з дитиною. Крім того,

зустрічаються непоодинокі випадки, коли батьки прагнуть усю відповідальність за результат роботи перекласти на корекційних педагогів, психологів, логопедів, не зважаючи на те, що саме сім'я, родина є першим соціальним інститутом дитини, у якому вона набуває необхідних для життя навичок поведінки, спілкування, діяльності. У таких випадках досить складно прогнозувати позитивний результат занять з дитиною, адже ті знання, уміння та навички, які дитина отримує на корекційно-розвиткових заняттях потребують неодноразового повторення і закріплення у домашніх умовах, коли у ролі педагога виступають батьки або особи, які їх замінюють.

Зважаючи на зазначені труднощі, варто звернути увагу на певні шляхи налагодження процесу взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру та батьків дітей з особливостями розвитку, якими, на нашу думку, є:

1. Контакт між фахівцями і батьками дитини з ООП, запорукою встановлення якого є взаємна повага, уважне ставлення і усвідомлення проблеми. З фахівцями інклюзивно-ресурсного центру батьки можуть відверто говорити на теми, про які їм говорити (іноді навіть з родичами, друзями) не зовсім комфортно. У випадку налагодження такого контакту, батьки у подальшому самостійно демонструють прагнення до нього.

2. Позитивне ставлення. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру мають позитивно та відкрито ставитися до батьків дітей з особливими освітніми потребами, незалежно від їхніх особистих характерологічних якостей. Доречним буде не оцінювання висловів, дій батьків або критика їх, а делікатне заохочення до прийняття власних рішень щодо співпраці на користь дитини.

3. Постійне спілкування між фахівцями ІРЦ та батьками дітей з особливостями розвитку у різноманітних формах, як-то:

- бесіди на початку/наприкінці надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг(фахівець інклюзивно-ресурсного центру – важливе джерело інформації для родин, тому він має відверто розповідати про проблеми дітей, а також навчати батьків працювати і взаємодіяти з ними);

- письмові записи (із фіксацією досягнень дитини, проявів її емоцій чи поведінки), спілкування за допомогою SMS повідомлень;

- дошки оголошень(із демонстрацією інформації для родин дітей про заняття, які відбуваються в інклюзивно-ресурсному центрі, актуальна інформація для батьків про особливості розвитку дітей з ООП, можливу участь у тренінгах тощо);

- залучення громадських організацій(батьки дітей з особливими освітніми потребами потребують навчання, підтримки та інформування щодо їх прав, щоб подолати упередженість суспільства щодо їхніх дітей та можливості забезпечити їм необхідну підтримку, освіту, подальше працевлаштування);

- поширення інформації через мережу Інтернет(інклюзивно-ресурсний центр має мати свій веб-сайт, Viber-групи тощо).

4. Демонстрація конкретних досягнень дитини із наголошенням на важливості участі батьків у її успіху.

Співпраця фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та батьків дітей з особливими освітніми потребами – це двосторонній процес, який має базуватися на розумінні необхідності такої взаємодії і фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів і батьками дітей з особливостями розвитку.

Список використаних джерел

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами» від 21 липня 2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>

УДК 376.011.3-051

Докучина Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Підготовка фахівців спеціальної освіти передбачає не лише формування у них системи професійних знань, вмінь та навичок, а й необхідних якостей особистості. Однією з таких є мобільність, яка забезпечує професійний розвиток та є невід'ємною складовою компетентності сучасного фахівця спеціальної освіти, діяльність якого реалізується у динамічних соціально-економічних та політичних умовах розвитку суспільства.

Проблемі формування професійної мобільності педагогів привчені наукові доробки Л. Амірової, Л. Горюнової, Н. Дячок, Е. Нікітіної, Р. Пріми, Л. Сушенцевої та ін. У спеціальній педагогіці вченими вивчались різні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів-дефектологів, які є основою для дослідження професійної мобільності (М. Берегова, В. Засенко, О. Мартинчук, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Л. Прядко, С. Миронова, В. Синьов,

В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.). Проте цілісного дослідження визначеної проблеми не здійснювалось.

Метою нашої статті є визначення чинників, які впливають на формування професійної мобільності фахівця спеціальної освіти.

Концепція Нової української школи визначає, що сучасний педагог, має бути «агентом змін», постійно працювати над собою, виконувати роль не лише наставника та джерела знань, а й коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [1]. Визначені пріоритети формування особистості та компетентності педагога обумовлюють значущість формування професійної мобільності, що сприятиме багатофункціональності фахівця та його готовності до змін у освітній галузі.

Мобільність у педагогічній діяльності передбачає сформовану здатність швидкого реагування на нові, нестандартні ситуації, на зміни, які є актуальними у системі освіти. Вчені визначають різні підходи до тлумачення сутності професійної мобільності, що зводяться до двох напрямів:

- як здатність змінювати професію;
- як здатність ефективно реалізовувати діяльність відповідно до змін у професії [2; 3; 4].

У своєму дослідженні підтримуємо другий підхід до визначення мобільності фахівця спеціальної освіти як готовності до змін у професії, що є показником професійного розвитку та компетентності. Оскільки, для професійного розвитку саме готовність до змін у професії є значущою, що обумовлює необхідність її формування.

Р. Пріма розглядає професійну мобільність педагога як складне системне утворення, інтегративну якість особистості, яка формується та проявляється саме у процесі професійного навчання та творчої самореалізації у професії діяльності, перепідготовці та самовихованні [3]. Це актуалізує необхідність формування професійної мобільності у майбутніх фахівців спеціальної освіти у процесі фахової підготовки, а вчителів-дефектологів у процесі методичної роботи та самоосвіти.

У своєму дослідженні процес формування професійної мобільності розглядаємо як чинник, що сприяє професійному розвитку особистості фахівця спеціальної освіти, який здатний актуалізувати свій потенціал, досвід для ефективного виконання завдань професійної діяльності у змінних умовах, при цьому не втратити свою індивідуальність та майстерність.

Аналіз наукових досліджень вчених (Л. Дольнікова, Л. Сушенцева, Г. Шевчук, Р. Пріми, Т. Прохоренко та ін.) дозволив визначити та узагальнити чинники, які впливають на формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти [2; 4]:

1. Соціально-економічні глобальні процеси, кризи, останньою з яких є всесвітня пандемія через Covid-19.

2. Модернізація освіти в Україні та світі, що передбачає оновлення освітніх програм, підходів до навчання та появу нових форм його організації.

3. Активний розвиток та впровадження в освіту інформаційних технологій, дистанційного навчання та ін.

4. Рівень професійних знань, вмінь та навичок фахівця визначає рівень здатності та готовності адаптовуватись до змін у професії, реалізовувати нові завдання, творчо змінювати стиль діяльності та ін.

5. Усвідомлення змісту, сутності своєї професії, професійних обов'язків, що забезпечує можливість роботи в різних закладах освіти, на різних посадах, з різними категоріями дітей у відповідному напрямку корекційно-розвиткової роботи. Наприклад, робота олігофренопедагога з різними категоріями дітей з ООП (інтелектуальні порушення, ЗПР, складні порушення розвитку, у структурі яких є порушення пізнавальної діяльності) у напрямку корекції когнітивного розвитку.

6. Самооцінка професійної діяльності за умови її адекватності сприяє професійному розвитку та мобільності.

7. Професійна мотивація, спрямована на вдосконалення професійної майстерності, саморозвитку та ін. Саме мотивація є рушійною силою професійної діяльності та готовності до мобільності у професії вчителя-дефектолога.

Висновки та перспективи. Отже, професійна мобільність є значущою якістю сучасного фахівця спеціальної освіти. Багатофункціональність професії вчителя-дефектолога вимагає сформованості професійної мобільності у фахівців для максимально успішної реалізації у трудовій діяльності та особистісному розвитку. Подальші наукові розвідки цієї проблеми будуть спрямовані на вивчення стану професійної мобільності фахівців спеціальної освіти та пошуку й розробки методичного забезпечення її формування.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Пріма Р.М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Луцьк.2010. 446 с.

3. Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І., Горбачова І.І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта. Харків : Основа. 2019. 96 с.

4. Сушенцева Л., Шевчук Г., Дольнікова Л. Професійна мобільність педагога як умова його конкурентоздатності на сучасному ринку освітніх послуг. *Молодь і ринок*. 2016. №5. С. 6-12.

УДК 159.923

Дрозд Л.В., кандидат психологічних наук,
викладачка кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна*

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Не ставлячи перед собою мети, людина відчуває тривожність, фрустрацію, розчарування життя, відповідно потреба в цілепокладанні обумовлена як соціально, особистісно, біологічно так і психологічно на однакових рівнях. Коли є мета, вона робить життя більш осмисленим; обрана, усвідомлена мета знижує тривожність, дозволяє вибирати більш адаптивні моделі поведінки, емоційного реагування та гармонізує відносини (О. Тихомиров) [5, с. 156–161].

Цілепокладання та прийняття рішення підлітків з інтелектуальними порушеннями в складних життєвих ситуаціях часто залежить від біологічних факторів, саме пов'язаних зі структурою порушення та відповідними особливостями нейродинаміки; особистісних, пов'язаних з особливостями розвитку індивіда; психологічних, пов'язаних із суб'єктивним сприйняттям будь-якої ситуації; соціальних факторів, пов'язаних з умовами розвитку підлітків у своєму найближчому соціальному оточенні (Ю. Бистрова, В. Коваленко, В. Синьов) [1; 3; 4].

Можна зробити висновок, що несприятливі біологічні та психологічні фактори, ускладнені соціальною ситуацією розвитку, зумовлюють порушення процесів цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Поняття цілепокладання має безліч характеристик, але ключовим визначенням можна вважати, що цілепокладання є складовою будь-якої діяльності, яка в майбутньому і обумовлює успішність її виконання. В свою чергу формування цілепокладання характеризується саме прогнозуванням, моделюванням на майбутнє, а також пошуками шляхів для його досягнення.

На думку багатьох авторів, можливість здійснювати усвідомлене життєве цілепокладання залежить від того досвіду, який дитина здобула у житті.

Цілепокладання для підлітків з інтелектуальними порушеннями в наш час є досить актуальним. Щодо його формування, то воно відбувається саме в процесі навчання, це свідчить про те, що кожна дитина розвивається саме в умовах успішної провідної діяльності.

Під час формування цілепокладання є досить важливим забезпечення послідовності, наступності етапів формування даного процесу у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

До ключових аспектів формування цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями можна віднести : мотиваційний, когнітивний, операційний, регуляторний і особистісний аспекти [2].

Мотиваційний аспект характеризується сформованістю мотивації до провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями. Когнітивний в свою чергу сформованістю загальної соціальної обізнаності та наявності реальних життєвих планів для їх досягнення, а також сформованістю соціально-часових уявлень.

Відповідно операційний аспект включає в себе вміння визначати мету, планувати завдання для досягнення мети, а також поетапно реалізовувати поставлені завдання. Регуляторний аспект включає в себе здатність до прогностичних дій та соціальних очікувань; вміння реально оцінювати ситуацію, обирати шляхи її вирішення за власною оцінкою, бачення власних помилок, уміння їх виправляти самостійно, доведення дій до логічного завершення.

Щодо особистісного аспекту, то він характеризується такими ключовими якостями, як відповідальність, зібраність, володіння м'якими технологіями (вміння презентувати власні досягнення та інтереси, працювати в команді та під керівництвом, мати власну думку та вміти її змінювати, прислухаючись до інших).

Дані аспекти сприяють власне формуванню особистісних якостей підлітків з інтелектуальними порушеннями в майбутньому, а саме зацікавленості, зібраності, відповідальності, ініціативності, вмінню в деяких ситуаціях поступатися, і навіть у прийнятті самостійного рішення.

На основі викладеного матеріалу, можна зробити висновок, що основою успішної соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями, а також їх інтеграція в самостійне життя є формування життєвого цілепокладання.

Список використаних джерел

1. Бистрова Ю., Дрозд Л. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон, 2020. №3. С. 123–133. DOI 10.32999/KSU2663-970X.
2. Дрозд Л.В. Соціально-психологічний супровід процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету Психологія: реальність і перспективи*. Рівне, 2020. Вип. №14. С. 59–65.
3. Коваленко В.Є. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2014. 20 с.
4. Синьов В.М. Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

5. Тихомиров О. К. Поняття «цель» и «целесообразование» в психологии. *Психологические механизмы целесообразования* / Под. ред. О.К. Тихомирова. Москва, 1995. С. 66–82.

УДК 373.3:612.821.2:616-008.61

Дубовик О. М., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної психології та медицини

НПУ імені М.П. Драгоманова,

Бризгунова О.В., магістр 2 р.н. заочної форми
кафедри спеціальної психології та медицини

спеціальність 053 Психологія

НПУ імені М.П. Драгоманова,

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ І ГІПЕРАКТИВНОСТІ

Розвиток просторових уявлень починається з перших днів життя і є найважливішим показником розумового розвитку дитини, оскільки просторові уявлення разом із сприйняттям є основою формування пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, уяви.

Проблему розвитку уявлень, як психічного процесу досліджували: Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, Ж. Піаже, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та інші.

Просторові уявлення – це уявлення про простір, просторово-часові властивості та відношення: величину, форму, відносне розташування об'єктів тощо. Просторові уявлення можуть розглядатися, як аперцептивна схема, адже як і уявлення ґрунтуються на минулому досвіді та є результатом інтеграції сенсорно-аперцептивних процесів. Саме, дослідженнями сприйняття простору у дітей молодшого шкільного віку займалися: А. Венгер, J. Berges, I. Lesine, M. Annett, O. Spreen, E. Strauss, A. Benton, A. Sivan, Hamster, Л. Цветкова, Н. Семаго, М. Семаго, Г. Семнович, С. Забрамна, О. Новікова, Ч. Ньокікт'єн та ін.

Особливості формування просторового орієнтування у дітей з порушеннями розвитку представлені у роботах: О. Лурії, Л. Бадаляна, Б. Зейгарник, О. Виноградової, М. Певзнера, В. Синьова, Н. Семаго, М. Семаго, Л. Цветкової, Г. Семенович, О. Гаврилушкіної, І. Омелянович, Т. Каменщук, С. Кондратенка, К. Кібальної, К. Попович, М. Утьосова, та ін.

Особливості зорового сприймання в просторі на основі рухових відчуттів вивчали П. Лесгафт, М. Кистяковська. Б. Ананьєв здійснив психологічний аналіз поетапного розвитку просторової орієнтації у дітей різного віку. Ним встановлено, що у ранньому віці дитина сприймає простір в основному на чуттєвій основі. У зв'язку з чим, у дошкільному віці навчання опирається як на чуттєву, так і на логічну (словесну) основу. У шкільному віці учні орієнтуються в просторі за основними сторонами світу [5].

Л. Валиленко, М. Савчин (2005) стверджують, що у молодшому шкільному віці, який охоплює період життя від 6-10 років, продовжують розвиватися основні пізнавальні властивості і процеси (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення). Наприкінці його вони перетворюються на вищі психічні функції, яким властива довільність і опосередкованість [1].

На думку клінічного нейрофізіолога Ч. Ньюкітсьєна, орієнтація у просторі власного тіла (егоцентрична орієнтація) формується раніше, ніж орієнтація в навколишньому просторі (аллоцентрична орієнтація). Це проявляється в розвитку ліво-правобічної орієнтації, яку дитина освоює до 6 років щодо власного тіла, дитина здатна: показувати та називати всі частини свого тіла; показувати просторовий напрям відповідно положення свого тіла. Право-лівобічна орієнтація відносно оточуючого простору та іншої людини формується до 9 років. Для визначення рівня сформованості пальцевого гнозису існують норми, що до 6 років дитина повинна знати (називати та показувати) великий, мізинець, вказівний, безіменний та середній пальці. До 7 років впевнено знати всі пальці на провідній руці, до 9 років на обох руках [6].

На початку молодшого шкільного віку у дітей повинні бути сформовані просторові уявлення про зміну сезонності у природі, послідовність днів тижнів та місяців. І. Омелянович, зазначає, що у період початкового навчання, крім букв і цифр, здобувачі освіти повинні розрізняти велику кількість знаків. У процесі читання дитині потрібно розрізняти букви, особливо подібні за зображенням, їх розміщення на рядку, пересувати лінії погляду зліва направо, з верхнього рядка на нижній. Сама літера також містить просторові ознаки – це форма, величина, напрямок. На уроках письма дитині потрібно вміти зіставляти просторові ознаки різних літер. У процесі вивчення математики дітям потрібно постійно вживати слова, які позначають просторові відношення [7].

Дослідник С. Кондратенко вбачає, що велике значення в формуванні уявлень про просторові відношення між предметами та опанування вмінням їх визначати має продуктивна діяльність. Просторові відношення формуються шляхом складання кубиків, де дитина моделює, співвідносить елементи один з одним [5].

Актуальні питання, які пов'язані з діагностикою та формуванням просторових уявлень у дітей із СДУГ розглядали такі дослідники, як: Р. Rasmussen, О. Осипова, Н. Панкратова, М. Безруких, О. Логінова,

Л. Шестипалова, М. Ковязіна, О. Новікова, Т. Ахутіної, М. Гордієвич та ін. Науковці зазначають, що більшість дітей зі СДУГ мають досить низьку шкільну успішність. Однак, результати психодіагностичного обстеження свідчать про те, що це пов'язано, перш за все, саме з недостатністю довільної регуляції психічної діяльності та процесів довільної уваги, а не з рівнем інтелектуального розвитку дітей. За результатами дослідження, недостатність тих чи інших форм довільної рухової активності діагностується у 91,3% дітей зі СДУГ. Порушення динамічного праксису мають місце у 91,3 % дітей, просторового – у 86,7 %, праксису пози – у 89,5 %, конструктивного – у 86,7 % [8].

Т. Каменщук зазначає, що парціальна несформованість регуляторного компонента, що характерна для дітей зі СДУГ проявляється у труднощах формування просторових уявлень переважно на рівні вербальних уявлень, тим самим викликає труднощі розуміння окремих просторових, просторовочасових і квазіпросторових мовних конструкцій [3].

М. Касьян вказує, що у дітей зі СДУГ часто виникають труднощі з такими абстрактними поняттями, як час і простір[4]. Цю думку поділяє й Н. Голота зазначаючи, що у дітей даної категорії дефіцитарними є часово-просторові уявлення. Діти мають труднощі орієнтування у часі, тим самим ускладнюється процес планування власної діяльності, регулювання темпу та ритму власних дій [2].

Таким чином, дефіцитарність просторових і просторово-часових уявлень першочергово проявляється у проблемі формування власне когнітивної ланки вищих психічних функцій, а в сукупності з недостатністю довільної регуляції, яка є однією з основних особливостей дітей зі СДУГ – пізнавальної діяльності загалом. Специфіка формування системи базової афективної регуляції проявляється в дисгармонії або спотворенні емоційно-особистісних особливостей дитини, що, безумовно, може негативно впливати на розвиток пізнавальної сфери дитини молодшого шкільного віку зі СДУГ та призводити до шкільної дезадаптації.

Список використаних джерел

1. Василенко Л.П., Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
2. Голота Н.М. Просторово-часові уявлення як основа життєвої компетентності дитини дошкільного віку. *Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (11 квіт. 2014 р., м. Київ). 2014. С. 82-92.
3. Каменщук Т.Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 332-344. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_42.
4. Касьян М.В. Психолого-педагогічний підхід до вивчення дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. *Збірник наукових праць*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (2). С.299-306. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19%282%29__40

5. Кондратенко С. В. Організація розвивального середовища для формування просторових уявлень та навичок просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання* : зб. наук. пр. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2013. С. 116–126.

6. Ньюкиктъен Ч. Детская поведенческая неврология : в 2 т. / пер.с англ. Д. В. Ермолаев, Н. Н. Заваденко, Н. Н. Полонская ; под. ред. Н. Н. Заваденко. 3-е изд. Москва : Теревинф, 2018. Т. 1. 288 с.

7. Омелянович І.М. Основні етапи розвитку просторового орієнтування у розумово відсталих першокласників. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Вип. 14. Київ, 2009. С.101-106

8. Шестопалова Л.Ф., Бородавко О. О., Козьявкіна Н.В., Козьявкіна О. В., Гордієвич М. С. Особливості психічного розвитку дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. *Український вісник психоневрології*. 2015. Т. 23. Вип.4. С.97–100. URL:<https://uvnprn.com.ua/upload/iblock/c71/c71ee36c16b1375c266a81837f9497cf.pdf>.

УДК 376-056.26

Зан О.М., аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕЛЕМЕНТАРНОГО ПРОГНОСТИЧНОГО ДОСВІДУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У рамках Концепції НУШ значущим завданням освіти та розвитку дитини молодшого шкільного віку є формування здатності до самостійного навчання, організації власної діяльності на основі прогностичного досвіду. До нього відносять вміння самостійно створювати або приймати як власні цілі значущого дорослого (наприклад, педагога), зберігати їх, послідовно виконувати у навчальній діяльності, планувати цю діяльність, здійснювати та оцінювати її, контролювати правильність її виконання; у процесі роботи вміти здійснювати взаємодію з вчителем та однолітками.

Прогностична діяльність є невід'ємною складовою будь-яких дій особистості, тому її вивченню та розвитку у школярів приділяється невіддільна увага фахівців у різних галузях психолого-педагогічних знань (О. Архитко, С. Вервер, К. Вердер, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, Н. Королько, О. Ляшенко, С. Миронова та інші) [1; 3; 4; 5; 6; 8]. У зв'язку з положеннями НУШ про спеціальну освіту, ця проблема стає актуальною також для навчання учнів молодших класів спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти. Формування прогностичного досвіду у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має власну специфіку – оволодіння здатністю до прогнозу власних дій на основі навчального та соціального досвіду пов'язано з засвоєнням наступних операцій [5; 7]:

- вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- вміння застосовувати та реконструювати набуті знання в інших умовах;
- ставити цілі, передбачати шляхи їх досягнення;
- обирати найефективніші засоби та шляхи реалізації задуманого плану;
- встановлювати часову послідовність необхідних дій для досягнення цілей [5; 7].

Всі ці навички дуже складно формуються в учнів з інтелектуальними порушеннями, тому потребують ретельної розробки спеціальних корекційних методів [2, с. 5]. На думку вчених, для можливості сформувати в учня прогностичний досвід необхідно розвинути у нього: процеси узагальнення; гнучкі навички оцінки ознак предмету, ситуації та поведінки; навички передбачення; самостійність та контроль над діяльністю; навички міркування; розуміння сутності завдань; навички підтримання логічної послідовності дій; навички порівняння шляхів досягнення мети; вміння приймати самостійні рішення у ситуації вибору [1].

Отже, всі зазначені вміння та навички, необхідні для формування прогностичного досвіду будуть враховані нами при створенні спеціальної програми розвитку прогностичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Наступним шляхом нашого дослідження стане створення такої спеціальної програми на основі методів корекційного навчання.

Список використаних джерел

1. Архитко О.В. Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 36. С. 11-17.

2. Вержиковська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній

роботі. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету*. Кам'янець-Подільський: КПУ РВВ, 2008. С. 258-267.

3. Гаврилов О.В., Ляшенко О.М., Королько Н.І. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі. Частина 1-2. Курс лекцій. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. 432 с.

4. Дмитрієва І.В. Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2006. Вип. 5. С. 116-123.

5. Миронова С.П. Педагогические технологии в обучении детей с нарушениями познавательной деятельности. Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие 211 инновационных моделей : сборник научных статей / отв. ред. Т.Н. Семенова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. унт, 2017. С. 123–125.

6. De Verdier, K. Children with blindness: *Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support*. Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education. 2018. 124 p.

7. Kovalenko, V., Bystrova, Y. & Sinopalnikova, N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *LaplaceEmRevista*. 2021. 7(3A), p.575-588.

8. Suzanne H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed & Bert Steenbergen. Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Volume 32. 2020. p. 93–111.

УДК 316.61:159.9-051

Зубрилов А.В., вчитель-дефектолог
*Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна*

ПРОФЕСІЙНЕ ОРІЄНТУВАННЯ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Професійна робота є однією з найважливіших проблем спеціальної школи. По закінченню навчання учням з особливими освітніми потребами (учні з ООП) дуже важко адаптуватися у сучасному суспільстві, а також обрати свій шлях у житті.

Перед ними постає проблема вибору професії, яка має велике значення в життєвому самовизначенні. Кожна людина мріє бути самореалізованою та займатися улюбленою справою, яка приносить задоволення їй самій та користь людям. Витримати конкуренцію на ринку праці дуже складно. Особливо, коли є порушення психофізичного розвитку, розлади нервової системи, які заважають набувати професійних вмінь та навичок. Підприємства не бажають приймати на роботу випускників спеціальних шкіл, які не мають досвіду практичної діяльності [1].

Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що процес соціалізації учнів з ООП складний, а їх інтеграція в суспільство після закінчення школи проблемна і не завжди успішна. Тому профорієнтаційна робота в спеціальній школі повинна бути націлена на актуалізацію професійного самовизначення учнів [7].

Одним з головних завдань для осіб з інтелектуальними порушеннями є оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність [6].

Особливості професійного орієнтування старших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи як проблема є предметом дослідження багатьох учених. Так українські та зарубіжні вчені провели широке коло досліджень, в яких порушують питання, пов'язані з проблемою становлення в учнів з ООП життєвих орієнтацій. А саме, різні аспекти процесу побудови професійно-трудового навчання у спеціальній школі розкриваються у роботах відомих вчених-дефектологів О.М. Граборова, Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременка [4].

У дослідженнях В.І. Бондаря, В.Ю. Карвяліса, Г.М. Мерсіянової розкривається досвід роботи спеціальних шкіл з проблеми професійно-трудового навчання, протікання трудових процесів, трудової адаптації та профорієнтації учнів з інтелектуальними порушеннями [6].

У наукових працях В.Ю. Карвяліса, О.П. Хохліної висвітлені питання корекційної спрямованості трудового навчання, підготовки до праці учнів з ООП у сфері матеріального виробництва, соціально-трудової адаптації випускників спеціальних шкіл [3].

Роботи А.М. Висоцької присвячені визначенню структури виробничої адаптації та її види: професійна адаптація, соціально-психологічна та адаптація до формальної організації виробництва; окреслено фактори, що визначають характер перебігу первинної виробничої адаптації підлітків з ООП [6].

У дослідженнях І.В. Татьянчикової розглянуто життєві орієнтації дітей з інтелектуальними порушеннями у сфері професійної та непрофесійної діяльності, тобто в усіх сферах життєдіяльності. Зокрема, визначено, що на становлення професійних орієнтацій значний вплив має школа, в якій

навчаються ці діти, і особливо профорієнтаційна робота, яка в ній проводиться [3].

У наукових дослідженнях Ю. Бистрової розроблено та апробовано логіко-структурну систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями протягом періоду від молодшої школи до закінчення середнього спеціального навчального закладу [8].

У працях О. Чоботарьової представлено особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання в спеціальних школах [9].

Професійна орієнтація – це система взаємодії особистості і суспільства, спрямована на задоволення потреби особистості у професійному самовизначенні та потреби суспільства в забезпеченні соціально-професійної структури [7]. Професійна орієнтація як комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування у підростаючого покоління професійних інтересів і схильностей у відповідності з особистими здібностями є органічною частиною виховної роботи навчальних закладів [1]. Цей процес, який здійснюється в основному в школі, передбачає цілеспрямований вплив на особистість школяра, що опирається, з одного боку, на вивчення учня, з іншого – на розуміння об'єктивних умов, в яких буде здійснюватися його трудова діяльність. Під професійною орієнтацією розуміється ознайомлення учнів з різними видами праці в нашому суспільстві, з умовами і особливостями професій, виховання у них поваги до розумової та фізичної праці, до різних професій. Професійна орієнтація учнів з інтелектуальними порушеннями визнається всіма авторами як фактор прямого впливу на вибір професії.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, аспекти впровадження профорієнтаційної роботи в спеціальній школі для осіб з ООП висвітлені недостатньо і потребують подальшого обґрунтування.

Список використаних джерел

1. Батишев С. Я. Трудова підготовка школярів. *Питання теорії та методики*. Москва, 1981.
2. Бондар В. І., Єременко І. Г. Про вдосконалення підготовки розумово відсталих дітей до самостійної праці. *Дефектологія*, 1990. № 3.
3. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
4. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Київ: КПНУ імені І. Огієнка, 2008. 204 с.
5. Колишкін О.С. Особливості впровадження профорієнтаційної роботи в спеціальній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Корекційна педагогіка*, 2015. № 9.

6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Ч. 2. 224 с.
7. Старобіна Е.М. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. 304 с.
8. Бистрова Ю.О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08. Луганськ. 2012.
9. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Вип. 17. Київ, 2015. С. 265-268.

УДК 376.36

Ільїна Н.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

Становлення мовленнєвої системи дітей з різними типами порушень психофізичного розвитку залишається для сучасної логопедичної науки надзвичайно важливим питанням, про що свідчить значна кількість наукових досліджень, яка в останні роки невпинно зростає. Серед вітчизняних науковців цій проблемі систематично приділяють свою увагу О. Боряк, О. Гаврилов, В. Галущенко, Е. Данілавичюте, Л. Журавльова, Н. Кабельнікова, В. Кисличенко, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та інші.

Одним із вагомих напрямів корекції мовлення є формування його лексичної складової (І. Кондратенко, С. Конопляста, І. Марченко, Р. Лалаєва, Н. Пахомова, О. Ревуцька, Н. Серебрякова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інші). Проблемі розвитку лексики дитини присвячена значна кількість науково-практичних досліджень, в яких цей процес висвітлюється з позиції різних підходів: психофізіологічного, психологічного, лінгвістичного, психолінгвістичного, нейропсихологічного тощо.

Для становлення лексичної складової мовлення вихідним є розвиток значення слова, який тісно пов'язаний із формуванням понять. У дослідженнях зазначених науковців звертають увагу на те, що значення засвоєних дитиною слів на початку становлення лексичної системи є полісемантичним, аморфним та розпливчастим. Одна і та ж лексема може позначати і предмет, і його ознаку, і дію з цим предметом. Розвиток структури лексичного значення слова відбувається паралельно з уточненням його значення і розвитком понять, що є з однієї сторони результатом, а з іншої – засобом формування понятійного мислення дитини [2].

Отже, лексичне значення слова є результатом мисленнєвої діяльності дитини. Воно пов'язане з редукцією інформації у людській свідомості на основі функціонування таких розумових операцій як порівняння, класифікація, узагальнення, аналіз, синтез. Відображення у слові певного явища дійсності (предмета, його якості, дії чи стану) і є внутрішнім змістом, значенням, або семантикою, слова.

Значення інтелектуального компонента у становленні лексичного значення слова можна також з'ясувати, дослідивши особливості його розвитку у дітей із порушенням розумового розвитку.

Шлях розвитку лексичного значення слова у дитини проходить від конкретної предметної співвіднесеності до опануванням узагальненого понятійного співвіднесення слова і предмета (явища, його ознаки, стану тощо), і далі, на прикінці дошкільного віку, виробляється контекстуальне і переносне значення.

Розвиток понятійного компонента значення слова у дитини тісно пов'язаний з рівнем розвитком пізнавальної діяльності і віддзеркалює процес формування і розвитку вербально-логічного мислення. Під час оволодіння поняттям дитина вчиться виокремлювати головні, суттєві ознаки предметів, класифікувати предмети на основі ознак, позначати групу однорідних предметів одним словом [2].

На думку Л. Виготського, розвиток лексичного значення слова являє собою формування понять і є важливим показником когнітивного розвитку дитини.

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності, зокрема і лексичної складової, у дітей з порушеннями розумового розвитку визначається, перед усім, особливостями їхньої вищої нервової діяльності та психічного розвитку взагалі, а саме: «слабкістю замикальної функції кори головного мозку, процесів внутрішнього гальмування, інертністю нервових процесів, порушенням взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниженням регулюючої функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвинення мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, В. Баудіш, Б. Брьозе, С. Геращенко, І. Дмитрієва, С. Ільїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, Лубовський, О. Лурія, О. Мамічева, М. Матвєєва, С. Миронова,

І. Омелянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, М. Стразулла, В. Тищенко, О. Хохліна, Д. Шульженко, А. Clarke, M. Levis, S. Rosenberg, G. Pruthi, T. Ernest Newland та інші)» [1, с. 8].

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються неточності і помилки у використанні значень слів. Діти можуть для назв предмету використовувати слова із взаємопов'язаних груп за різними ознаками. Наприклад, плутати назви частин тіла людини, тварини і птаха, сліва, які позначають узагальнені поняття форми і кольору, місяця і пори року. Це свідчить про недостатній рівень сформованості семантичних полів, порушення їхньої диференціації та змішування меж. Маючи у власному мовленні слова із узагальнюючим значенням, діти часто демонструють нерозуміння цих значень [3].

Обстеження лексичної сторони мовлення дітей з порушеним інтелектуальним розвитком вказує на відсутність відповідності між словом і образом предмета у ряді випадків. Діти можуть назвати предмет, але не впізнають його поміж інших. Засвоєння узагальнюючих та абстрактних термінів стає можливим тільки завдяки спеціально організованому навчанню, проте і після засвоєння такі слова вживаються з власної ініціативи дуже рідко.

У дітей зазначеної категорії спостерігаються виражені труднощі у розумінні синонімів, антонімів, багатозначних слів та слів з переносним значенням.

Не намагаються також діти з порушенням розумового розвитку уточнити значення слів за допомогою використання суфіксів, префіксів та інших словотворчих афіксів.

Отже, специфічні недоліки у засвоєнні лексичної семантики дітьми із порушеним інтелектуальним розвитком дозволяють зробити висновки про важливість повноцінного протікання мисленневих операцій для становлення лексичного значення слів у дітей.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 568 с.
URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/7866/1/Boryak%20O.V._diss..pdf

2. Ільїна, Н. В. Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ, 2013. № 24. С. 113-117.

3. Пінчук Ю.В., Денисенко О.І. Стан сформованості лексичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням розумового розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 :*

Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2012. Вип. 21. С. 205-212. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_55

УДК 376+373-056.2/.3].064.1

Ільчук О.В., вчитель-методист, дефектолог
КЗО»Криворізька спеціальна школа Перлина» ДОР,
м. Кривий Ріг, Україна

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП В ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Вибір форми навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку є прерогативою батьків. Це право їм надають основні законодавчі освітні документи (Закони «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та ін.). Втім, це рішення варто приймати спільно з фахівцями – медиками, педагогами, які допоможуть зважити всі «за» і «проти», керуючись гаслом «не зашкодь».

Проблеми налагодження співпраці з батьками та формування ефективних способів взаємодії школи з родинами дітей з ООП, які навчаються у закладах спеціальної освіти, а також у межах інтегрованого та інклюзивного освітнього простору, висвітлювалися у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Л. Вавіної, В. Засенка, В.Бондаря, С. Миронової, А.Колупаєвої, Л. Шипіциної, І. Луценко, Т. Лормана, Дж. Депплер, В.Єрмакова, В.Феоктистової, С. Хорош, Т. Дегтяренко, Т. Скрипник, О. Чеботарьова, О. Шаліна та ін. За висновками Д. Петровської, А. Захарова, Д. Ісаєва, Т.Пироженко, І. Беха вирішальним фактором, який впливає на формування та розвиток особистості, поведінку дітей з особливими освітніми потребами є тісна співпраця між родиною і педагогами, психологами.

Самостійність мислення та активна позиція батьків визначає освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами, партнерську позицію батьків у ставленні до школи та їхню відповідальність за освітній результат. Дуже важливо, щоб батьки були партнерами, але дуже часто ми позбавляємо їх права відповідального вибору. Тоді рекомендації фахівців стають вироком, а консультації не відкривають можливостей і варіантів поведінки. У процесі розвитку інклюзивного підходу в освіті позиція батьків буде набувати дедалі більшої самостійності й активності. Можливість організувати продуктивний діалог з батьками, залучити їх до участі та співпраці, обговорити освітні умови дитини – це важливе завдання шкільного колективу.

Д. Мітчелл у своїй книзі «Ефективні педагогічні технології спеціальної й інклюзивної освіти» відмічає особливу, якщо не вирішальну, роль батьків в освіті учнів з особливими освітніми потребами: «вони – батьки, які мають всі відповідні цьому статусу права й обов'язки, але вони також і джерело інформації, партнери у розробці та реалізації програм для дітей і «споживачі» пропонуючої...освіти» [3, с. 102].

Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. Психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

Працівники освітнього закладу разом з батьками мають сформувати команду, яка спрямовує зусилля на задоволення індивідуальних потреб кожної дитини. У цій команді батькам відводиться вирішальна роль. Обов'язковою умовою ефективності цієї співпраці є участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу, який необхідний, в першу чергу, тим батькам, у яких є сумніви щодо правильності вибору ними шляху навчання своєї дитини в умовах закладу загальної середньої освіти.

Співпраця закладу освіти і сім'ї створює умови для ефективного включення дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, освітній процес, сприяє гармонійному, усесторонньому особистому розвитку кожної дитини, її соціалізації і підготовці до самостійного життя. Учителю-важливе джерело інформації для родин, тому він повинен відверто розповідати про проблеми дітей, а також навчити батьків працювати і взаємодіяти з дітьми [4, с. 63-77].

Педагог зазначає доречність індивідуальних консультацій, взаємодії батьків із командою супроводу дитини, проведення круглих столів, лекторіїв, конференцій з обміну досвідом у вихованні дітей. Основні напрями і форми роботи батьків для підвищення якості навчальних досягнень учнів: навчальна робота (участь у розробленні навчальних планів предметів, добір завдань гурткової роботи, проєктів, факультативів); профорієнтаційна робота (зустрічі з батьками дітей, які володіють різними професіями, організація екскурсій на робоче місце); просвітницька робота (батьківські лекторії – зустрічі з вузькопрофільними спеціалістами: логопедами, дефектологами, психологами, психіатрами, неврологами); спортивно-оздоровча робота (добір гуртків і секцій, розгляд навантаження дитини); позакласна робота (участь у тематичних заходах школи та класу) [6, с. 219].

Форми та зміст роботи з батьками визначають диференційовано – залежно від ступеня готовності батьків до співпраці.

У виборі форм роботи з родинами вихованців педагог враховує життєву компетенцію, соціальний та освітній рівні батьків, батьківський досвід, віковий склад, повноту родини та інші фактори.

Серед форм роботи з батьками є загальні засідання з інформування про освітній процес (успіхи дитини чи труднощі, соціалізацію у колективі);

батьківські навчальні семінари, тренінги; індивідуальне та групове консультування [1].

Можна виділити такі напрями у роботі із сім'ями: залучення батьків до корекційно-виховного процесу – переконання батьків, що їхня дитина потребує спеціальної допомоги, додаткової уваги, особливого підходу; формування віри, що лише за допомогою родини вона зможе подолати труднощі у психофізичному розвитку; формування задоволеності батьків процесом розвитку дитини – показ досягнень у розвитку дитини, навіть мінімальних; розкриття перед батьками творчих підходів до навчання та виховання дитини – формування певних дефектологічних знань і вмінь; навчання батьків корекційним прийомам роботи з дитиною вдома.

Головне у співпраці закладу освіти і родин – це встановлення довірливих стосунків, що мають базуватися на активній співпраці, взаєморозумінні, довірі й толерантному ставленні.

Сучасна школа дає дитині наукові знання й виховує свідоме ставлення до дійсності, а родина забезпечує практичний життєвий досвід, виховує вміння налагоджувати дружні стосунки з ровесниками, дотримуватися позитивної соціальної поведінки, справедливості. Важливим є рівень психологічної зрілості дитини, що характеризується високим ступенем розвитку таких якостей і процесів, як: сформованість прийомів ігрової діяльності, розвиток соціальних емоцій і достатній рівень морального розвитку, розвиток уяви, достатній рівень наочно-образного мислення, пам'яті, мовлення, уваги, спостережливості, адекватна самооцінка [2, с.108].

Отже, для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива підтримка і розуміння дітей з ООП, співпраця педагогів і родин таких дітей, яка буде ефективною за реалізації наступних умов: створення сприятливої атмосфери (коли педагогічний колектив позитивно налаштований на партнерські стосунки і міжособистісну взаємодію з дітьми та їхніми родинami); постійне спілкування між родиною дітей і закладом освіти, яке має й інтерактивну, і перцептивну його складові; сприйняття батьків як колег.

Залучення батьків до корекційно-виховної роботи сприятиме освіті та розвитку дітей, попередить дискримінацію за ознаками, пов'язаними з тією чи іншою індивідуальною характеристикою дитини чи її сім'ї, дасть можливість їх соціалізації й адаптації до життя в суспільстві. Кожному, хто виховує особливу дитину, завжди треба пам'ятати слова великого вченого І. Павлова: «...Ніщо не залишається непорушним, а все завжди може змінитися на краще. Аби тільки були створені відповідні умови» [5].

Тільки тоді, коли сім'я виступає як суб'єкт освітнього процесу, як рівноправний партнер у вирішенні проблем медико-педагогічної та соціально-психологічної реабілітації і професійного розвитку їхньої дитини, освіта може гарантувати надання стандартного мінімуму послуг, гармонізації

відносин дитини з суспільством, її адаптацію та інтеграцію в суспільство, формування готовності до самостійного життя.

Уся робота батьків за підтримки педагогів, науковців, громадськості спрямовується на досягнення головної мети – підготувати дитину з особливими освітніми потребами до самостійного, незалежного життя.

Список використаних джерел

1. Гуменюк А.В. Взаємодія батьків та вчителів на шляху формування в дітей з особливими освітніми потребами готовності до життя в соціумі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ*: матеріали наук.-практ. конф. URL: <http://conf.zippo.net.ua/?p=117>.

2. Лавріненко Л.І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): навч.-метод. посіб. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.

3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / русский перевод И. Анисеев, Н. Борисова. *Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования*. Москва : ООО «БЭСТ-принт», 2012.

4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.

5. Поради батькам, що виховують у сім'ї дитину з особливими потребами. URL: ipro.if.ua/uprav/files/poradu_batkam.doc.

6. Телюк В.В. Активні форми співпраці школи і батьків для підвищення якості освіти. *Соціально-педагогічні умови співпраці навчального закладу з батьками як фактор підвищення якості освіти*: матеріали Інтернет-семінару. Львів, 2016. с. 217–229.

УДК 376-056.313:376.011.3-051-056.246

Кабельнікова Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Категорія дітей з порушеннями інтелекту характеризується різним ступенем органічного пошкодження головного мозку, що визначає і різний розвиток їх пізнавальних можливостей та опанування мовленнєвою функцією [2].

Порушення мовлення у дітей з порушеннями інтелекту має системний характер. У них виявляються несформованими всі операції мовленнєвої діяльності: низька мотивація до вербального спілкування, грубий недорозвиток операцій програмування й реалізації мовленнєвого висловлювання, недостатність контролю за власним мовленням, нездатність до порівняння одержаного результату з попередніми задумом, його відповідність мотиву і мети мовленнєвої діяльності [1].

Особливу увагу звертають на себе різний ступінь порушення операцій та рівнів породження мовленнєвого висловлювання (смысловий, мовний, сенсомоторний рівні). Найбільш недорозвиненими виявляються високоорганізовані, складні рівні – смысловий та мовний, формування яких вимагає високого ступеня сформованості операцій аналізу, синтезу, узагальнення. Сенсомоторний рівень мовлення у цих дітей страждає також по-різному. До старших класів у більшості школярів відбувається корекція порушень сенсорно-перцептивного і моторного рівня, повне усунення недоліків фонетичної сторони мовлення (звукимови, просодичних компонентів). У той же час семантичний і мовний рівні розвитку у цих дітей не досягають норми [4].

Виходячи із зазначених особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту логопедична робота має проводитися системно, із впливом на всі сторони мовлення та види мовленнєвої діяльності. У кожне заняття включаються завдання на розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення, лексико-граматичної будови та зв'язного мовлення.

Напрямами логопедичної роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями є:

- діагностика і корекція звукимови (постановка, автоматизація та диференціація звуків мовлення);
- діагностика і корекція лексичної сторони мовлення;
- діагностика і корекція граматичної будови мовлення (синтаксичної структури мовленнєвих висловлювань, навичок словозміни і словотворення);
- корекція діалогічного і формування монологічного форм мовлення;
- розвиток комунікативної функції мовлення;
- корекція порушень читання і письма;
- розширення уявлень про навколишню дійсність;
- розвиток пізнавальної сфери (мислення, пам'яті, уваги) [3].

Значну увагу в процесі корекційно-логопедичного впливу приділяють роботі зі збагачення словникового запасу, уточнення значення слів, розвитку семантики слова, формування лексичної системності та семантичних полів.

Оскільки провідним порушенням в структурі інтелектуальної недостатності є недорозвинення пізнавальної діяльності, на кожному занятті включаються завдання з формування розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, у тому числі і на мовному матеріалі. При цьому відбувається максимальне включення аналізаторів, актуалізація відчуттів

різної модальності, а також використання максимальної і різноманітної наочності [4].

Важливими умовами підвищення ефективності логокорекційної роботи з дітьми із інтелектуальними порушеннями є: часте повторення логопедичних вправ з включенням елементів новизни, постійна зміна видів та форм діяльності на занятті, ретельне дозування завдань і мовленнєвого матеріалу, застосування індивідуального та диференційованого підходів.

Отже, логопедичний вплив на дітей з інтелектуальними порушеннями спрямовано на корекцію та розвиток всіх компонентів мовленнєвої системи, формування глибинної програми мовленнєвого висловлювання, комунікативної функції мовлення.

Список використаних джерел

2. Боряк О.В. Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. URL:https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/1019/1/Boryak_O_V.pdf.

3. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

4. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л., 1988. 224с.

5. Хайдарова О.С., Блеч Г.О. Корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724511/1.pdf>.

УДК 376.4-053.4-056.264

Кляп М.І., кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Синдром Дауна – генетична аномалія (трисомія за 21 хромосомою), яка спричинює народження дітей із характерною зовнішністю та підвищеною можливістю появи певного спектру захворювань (наприклад, вроджених вад серцево-судинної та сенсорної системи тощо), певними інтелектуальними порушеннями, через що має місце утруднена соціальна адаптація. Супутнім порушенням при цій аномалії виступає недорозвиток мовлення. Аналіз останніх публікацій свідчить, що розвиток порушеного мовлення досліджують науковці О.Е. Громова, Н.Д. Шматко, С.Н. Шаховска, Сюзан

Дж. Скаллеранта інші. Однак окремі питання ефективних методик логопедичної роботи з даною категорією дітей потребують подальшого вивчення.

Мета повідомлення – розкрити особливості розвитку мовлення та навичок спілкування дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, методи логопедичної роботи з такими дітьми.

Одна з основних особливостей розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна – значне відставання експресивного мовлення. Навіть на тлі відставання в інших областях розвитку активна мова виявляється найслабшою ланкою. Крім зменшеного обсягу активного словника спостерігається грубе порушення формування граматичної будови. Аналіз даних обстеження стану імпресивної і експресивної мови дітей дошкільних груп дозволяє виділити сильні і слабкі сторони розвитку, що допомагає адекватно організувати систему роботи з розвитку мовлення: розуміння мови набагато випереджає розвиток активної мови; зорова пам'ять розвинена набагато краще слухової; соціальний та емоційний розвиток є найбільш збереженими сферами; порушення мови може бути ускладнено порушенням слуху; знижений об'єм слухової пам'яті вимагає багаторазових повторень слів для їх запам'ятовування; знижений тонус і особливості будови мовного апарату створюють додаткові складності для формування чіткої вимови; відставання мови при відсутності інших форм спілкування (жести) впливає на інші сфери розвитку, особливо на соціальну та когнітивну [6, с.168]. Таким чином, формування навичок невербального спілкування, як часткової і тимчасової заміни усного мовлення, допомагає багато в чому уникнути перерахованих проблем.

Мовлення дітей із синдромом Дауна часто незрозуміле для оточуючих. Це зумовлено затримкою мовленнєвого розвитку, порушеннями звуковимови та просодики. Для того, щоб дати дитині можливість порозумітися з оточуючими, необхідно використовувати засоби альтернативної та підтримуючої комунікації (Alternative and Augmentative Communication, ААС) [3]. Цілі використання альтернативної комунікації: побудова функціонуючої системи комунікації; розвиток навички самостійно та зрозуміло доносити до слухача нову для нього інформації; розвиток здатності дитини висловлювати свої думки за допомогою символів [1, с. 98].

Засоби ААС, які довели свою ефективність у роботі з дітьми із синдромом Дауна: піктограми – знаки, що відображають найважливіші риси об'єкта, предмета або явища, найчастіше в схематичному вигляді; МАКАТОН – мовна програма, що поєднує мовлення, жести та символи, яка використовується для комунікації людьми з розладами розвитку навчальних навичок; льоб-система, яка охоплює 60 символів (піктограм) з надрукованими під малюнками значеннями слів; система спілкування за допомогою обміну картками (The Picture Exchange Communication System, PECS); технічні засоби комунікації (іграшки, що розмовляють,

електронні записники, фотоальбоми, комунікатори, сенсорні екрани, синтезатори мови, комунікативні планшети тощо). Засіб ААС вибирають відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дитини.

Розвиток мови і спілкування реалізується як на спеціально організованих заняттях логопеда, дефектолога та вихователів, так і в процесі різних ігор, спільної діяльності та побутових ситуаціях. Спеціальні заняття вчителя-логопеда носять індивідуальний характер і проводяться 2-3 рази на тиждень з кожною дитиною тривалістю приблизно до 30 хвилин.

Основні завдання, які вирішуються на логопедичних заняттях: формування спілкування «дорослий - дитина»; розширення обсягу розуміння зверненої мови; формування засобів спілкування, доступних дітям з синдромом Дауна; використання в спілкуванні вербальних і невербальних засобів: зоровий контакт, зосередження зорової і слухової уваги, спілкування за допомогою предметних дій, привернення до себе уваги, дотримання черговості, використання жестів і звуків; нормалізація рухів органів артикуляції; нормалізація дихання, активізація вдиху і видиху; активізація звуковимови. Цей процес є довготривалим, вимагає знання особливостей розвитку мови у дітей з синдромом Дауна [2, с.12]. Основне правило для успішного розвитку розуміння мови: семантична спряженість слів. Співвіднесення слова і того, що воно означає, повинно бути максимально очевидним для дитини.

Робота по формуванню звуків – спонукання дитини до самостійного проголошення звуків – тривалий процес, який умовно можна розділити на ряд етапів: повторення за дитиною наявних у неї звуків; почергове проголошення з дитиною наявних у неї звуків; спонукання дитини вимовляти нові звуки, наслідуючи дорослого з опорою на предмет або картинку в супроводі жесту (у разі необхідності використовується опора на тактильні відчуття); імітація звуків слідом за дорослим з опорою на картинку із зображенням предмета і букви; спонтанне проголошення звуків з опорою на картинку; використання засвоєних звуків у мовленні; включення звуків у складі і слова [4, с.15].

Одна з оригінальних методик розвитку мовлення й навчання читання дітей із синдромом Дауна, описана у книзі Ромени Августової «Говори! Ты это можешь», а саме: від формування складів до засвоєння початкового словника, навчання вживання прийменників і ситуативних фраз, складносурядних і складнопідрядних речень; методологія роботи з картинками в книгах, картками; опис спеціальних прийомів, наприклад, «плюс - мінус», для того, щоб зацікавити дитину книгою і читанням; робота над розширенням словника, понять загальних і конкретних тощо. Ромена Августова пропонує також методи розширення духовного світу дітей і пише про те, як залучити їх до читання, музики, театру, живопису [5, с.141].

Висновки. Наразі розроблені та запропоновані різноманітні методики щодо розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок дошкільників із

синдромом Дауна. Однак, необхідно пам'ятати про індивідуальні особливості та здібності дитини: одна, у дошкільному віці, може взагалі не говорити слів, а інша вже має декілька фраз у своєму мовленні. Тому спеціаліст обирає ту методику, яка найбільш ефективна для розвитку вже наявних можливостей конкретного вихованця. Подальші дослідження цієї теми можуть торкатися питання впливу комунікативно-мовленнєвого розвитку як одного з основних чинників на становлення особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Бойко Г.М. Підготовка підлітків із синдромом Дауна до психосоціальної інтеграції всуспільство. Одеса: Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2003. 188с.
2. Ковтун Р.А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6-11 років з синдромом Дауна: автореф. дис....канд.психол. наук: 19.00.08. Запоріжжя, 2011. 21с.
3. Особливості формування комунікативної компетентності у дошкільників із синдромом Дауна. URL:https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b2ad79b4c43a88521316d27_0.html
4. Міненко А.В. Формування здатності до саморегуляції у дошкільників з синдромом Дауна : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2016. 20с.
5. Августова Р.Т. Говори! Ты это можешь: Книга для родителей. Москва : ООО «Издательство «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2002. 297с.
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Е. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург : АРД, ЛТД. 1998. 320 с.

УДК 373.018.4 – 056.36

Коваленко В. Є., кандидат психологічних наук,
докторант кафедри психокорекційної педагогіки
*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна*

ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ФАКТОР ЇХ ВКЛЮЧЕННЯ ДО ТВОРЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОГО ТА СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО НАПРЯМІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Позашкільна освіта є складовою системи освіти України, яка спрямована на розвиток здібностей і можливостей дітей, їх професійну

орієнтацію. Аналіз стану залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до різних напрямів позашкільної освіти вказує, що діти переважно вступають до творчих об'єднань фізкультурно-спортивного, туристсько-краєзнавчого та художньо-естетичного напрямів позашкільної освіти. Зокрема, В. Коваленко, В. Синьов, Л. Перетяга, А. Галій встановлено, що серед спортивно-оздоровчого напрямку найбільшим попитом у дітей користуються спортивні секції з «Плавання» та «Черлідінгу», а серед туристсько-краєзнавчого – гуртки «Юні туристи-краєзнавці» та «Історичного краєзнавства» [7]. Програми спортивно-оздоровчого напрямку позашкільної освіти забезпечують розвиток фізичних якостей вихованців, зміцнення здоров'я, формування навичок здорового способу життя, морально-вольових і психічних якостей, ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді засобами фізкультурно-спортивної діяльності. Програми туристсько-краєзнавчого напрямку спрямовуються на реалізацію інтересів у вивченні природного різноманіття та історико-культурного надбання України та світу, формування туристсько-спортивних та краєзнавчих знань, умінь і навичок засобами позашкільної освіти. Відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» залучення школярів до творчих об'єднань здійснюється за їх інтересами, забезпечуючи тим самим потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток [3].

Разом з тим, дослідженнями В. Синьова, В. Коваленко встановлено, що включення школярів з інтелектуальними порушеннями до гуртків та секцій позашкільної освіти часто відбувається стихійно на основі побажання батьків, часто без урахування інтересів дітей, їх потенційних можливостей і потреб, специфіки фізичного розвитку [5]. Дослідженнями О. Овчаренко, В. Фефелової, Є. Каспарова, Т. Колоскової, О. Смирнової встановлено, що 49% дітей 7-11 років з інтелектуальними порушеннями мають дуже низький рівень фізичного розвитку, у 57% обстежених фіксується дисгармонійний фізичний розвиток за рахунок дефіциту маси тіла [2]. К. Тебенова, А. Рахметова, К. Туганбекова, А. Кулов вказують на наявність зниження або підвищення ваги, зростання показників життєвої ємності легень, окружності грудної клітини, парези та паралічі верхніх і нижніх кінцівок; порушення в розвитку рухових функцій, зокрема координаційних здібностей і відставання у розвитку рухових якостей [6].

Розглянемо більш детально поняття фізичного розвитку та виділимо його показники, які потребують урахування керівником секції фізкультурно-спортивного напрямку позашкільної освіти або туристсько-краєзнавчого гуртка.

У Наказі МОЗ України «Про затвердження Критеріїв оцінки фізичного розвитку дітей шкільного віку» від 13.09.2013 № 802 наведено наступне трактування поняття «фізичний розвиток дитини»: «Це комплекс морфофункціональних характеристик для забезпечення фізичної дієздатності, виконання фізичних, навчальних і трудових навантажень

відповідно до морфофункціональних можливостей школярів різного віку і статі» [4]. В. Горащук зазначає, що показниками фізичного розвитку є анатомофізіологічні зміни у процесі вікового розвитку, що проявляються у зміні окремих фізичних якостей і загальному рівні фізичної працездатності [1]. Від рівня розвитку фізичних якостей залежать результати виконання таких природних рухів, як біг, стрибки, метання, плавання та ін.

Ураховуючи те, що залучаючись до фізкультурно-спортивної та туристсько-краєзнавчої діяльності, школярі з інтелектуальними порушеннями виконують вправи, беруть участь в екскурсіях, походах, змаганнях, спортивних та рухливих іграх з елементами туризму, краєзнавчих дослідженнях за природою, історико-культурними об'єктами, то за умов корекційного виховання фізичних якостей відбуваються зміни показників швидкості, сили, спритності, витривалості та координаційних здібностей, причиною яких є спеціальне втручання, цілеспрямована робота з прогнозованим результатом. Цей процес тісно пов'язаний з формуванням рухових навичок і зумовлений обсягом і характером рухової активності дитини.

Отже, для корекційного виховання фізичних якостей школярів з інтелектуальними порушеннями у секціях фізкультурно-спортивного напрямку позашкільної освіти особливого значення набуває урахування інтересів дітей, їх можливостей і потреб, що виявляються в оцінці фізичних якостей цих дітей. Інструментами дослідження фізичних якостей школярів виступають результати виконання рухових тестів: спритність та координаційні здібності – результат човникового бігу 4-9 м; сила (силова витривалість) – згинання і розгинання рук в упорі лежачи; сила м'язів нижніх кінцівок – стрибок у довжину з місця; швидко-силова витривалість м'язів тулуба – підйом тулуба за 30 секунд [6]. Оцінка фізичних якостей проводиться шляхом виставлення диференційованих відміток за виконання навчальних нормативів за 12-ти бальною шкалою та 5 рівнями: 0 – 3 бали – низький рівень; 4 – 6 балів – нижче середнього; 7 – 8 балів – середній; 9 – 10 балів – вище середнього; 11 – 12 балів – високий.

Ураховуючи те, що фізичні якості, які розвиваються в гуртках туристсько-краєзнавчого профілю та секціях фізкультурно-спортивного, мають властивості переносу, тобто їхній більш високий розвиток переноситься на усі види діяльності і виявляється в підвищенні ефективності розумової й фізичної діяльності, тож особливого значення набуває забезпечення корекційного виховання рухових якостей, шляхом модифікації навчальних програм туристсько-краєзнавчого та фізкультурно-спортивного напрямів позашкільної освіти та індивідуалізація освітнього процесу на основі результатів стартової діагностики.

Список використаних джерел

1. Горашук В. П. Теоретичні та методологічні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.01. Харків, 2004. 414 с.

2. Овчаренко Е. С., Фефелова В. В., Каспаров Э. В., Колоскова Т. П., Смирнова О. В., Игнатова И. А. Физическое развитие мальчиков-сирот младшего школьного возраста с умственной отсталостью. *Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова*. 2020. Т. 28. №1. С. 30-36.

3. Про позашкільну освіту : Закон України від 07.12.2000 р., № 46. Дата оновлення: 22.05.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>.

4. Про затвердження тестів і нормативів для осіб, щорічне оцінювання фізичної підготовленості яких проводиться на добровільних засадах. Інструкції про організацію його проведення та форми Звіту про результати його проведення : наказ Міністерства освіти і науки від 04.10.2018 р. № 4607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1207-18#Text>.

5. Синьов В. М., Коваленко В. Є. Моделі залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів позашкільної освіти. *Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами* : збірн. наук. праць за матер. регіон. наук.-практ. семін. (Харків, 17 лютого 2021 р.). Харків, 2021. С. 164-168.

6. Тебенова К.С., Рахметова А.М., Туганбекова К.М., Кулов А. Б. Оценка физического статуса детей с интеллектуальной недостаточностью. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 3-2. С. 258-261.

7. Kovalenko., V., Syniov, V., Peretiaha, L., & Halii, A.(2021). The current state of involvement of children with speialeducational needs in out-of-school education in Ukraine. *Amazonia Investiga*, 10(42), 31-42. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.42.06.4>

УДК 376

Ковалюк Ж.Д., директор
*Печеніжинської спеціальної школи,
смт Печеніжин, Івано-Франківська обл., Україна*

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПІДГОТОВКИ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ
ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Права дітей з особливими потребами на освіту, медичне обслуговування, професійну підготовку та трудову діяльність визнано

пріоритетними у Конвенції про права дитини, у Декларації про права інвалідів та у багатьох інших документах. Дедалі інтенсивнішого розвитку набуває державна підтримка таких дітей і у нашій країні: кожна дитина має право на доступну їй освіту з метою отримання тих знань, умінь і навичок, які допоможуть у подальшому житті успішно реалізувати свої громадянські права, компетенції, набути соціальний статус, який відповідатиме вимогам суспільства до своїх громадян.

Поряд із позитивними зрушеннями і розумінням проблем дітей з інтелектуальними порушеннями з боку держави, існує ціла низка питань, які потребують негайного розв'язання.

У останнє десятиліття проблемою, яка не сприяє, а, навпаки, гальмує процес соціалізації дітей із інтелектуальними порушеннями, є негативне ставлення до спеціальних шкіл, оскільки, як би добре не був організований освітній процес у спеціальному навчальному закладі, розвиток дитини відбувається у вузькому обмеженому колі шкільного колективу.

Має місце популяризація інклюзивного навчання дітей за місцем проживання. Інклюзія – не самоціль, а один із можливих засобів реалізації прав таких дітей на рівний доступ до якісної освіти. Але з широким введенням інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах розпочалися значні проблеми з набором учнів у спеціальну школу. Тут іде мова про школу для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Хоча з високих трибун вже неодноразово піднімали питання про те, що інклюзивне навчання не під силу дітям із інтелектуальними порушеннями, але ІРЦ в основному рекомендують батькам саме таку форму навчання. Значну роль відіграє і гонитва за тижневим навантаженням, за кількістю учнів у класі для його поділу, відкриття додаткових ставок учителя-асистента та учителя-дефектолога у загальноосвітніх школах. Та є ряд особливостей у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, які не може забезпечити освітній процес у загальноосвітніх школах. Це відсутність чіткої корекційної спрямованості усього освітнього процесу, зокрема відсутність уроків професійно-трудового навчання; недостатня практична спрямованість освітнього процесу, наслідки якої – низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, відсутність навичок самостійної життєдіяльності. Також у класі з наповнюваністю 25-30 учнів, навіть при наявності асистента-вчителя, недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчання, що спричиняє труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості.

Прикро те, що у Положенні про спеціальну школу немає чіткої вказівки, діти з якими саме порушеннями інтелектуального розвитку мають навчатися у ній, бо до спеціальних шкіл тепер потрапляють «незручні» для вчителя загальноосвітньої закладу освіти діти, тобто діти з тяжкими порушеннями, яким не під силу навіть програма спеціальної школи. Таким

чином в останні роки спеціальна школа перетворюється на соціальний заклад для утримання дітей, оскільки для таких дітей відсутній ліцензійований психолого-педагогічний інструментарій для діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання. Також недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атиповими порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг. Навчальні програми, які пропонують для використання, не виносяться на громадське обговорення, не апробуються вчителями-практиками, підручники насичені науковими, не зрозумілими для дітей текстами.

Це ж саме стосується реформи НУШ. Спеціальна школа теж прагне стати школою, до якої приємно ходити учням. Обласний департамент освіти, науки та молодіжної політики забезпечує освітній процес всім необхідним для нової української школи. Але жодних рекомендацій, вказівок щодо впровадження НУШ, використання вкрай яскравого унаочнення, облаштування навчальних зон тощо саме у спеціальній школі немає.

Нівелюється також і спеціальність учителя-дефектолога, якщо за два тижні дистанційних курсів або курсів на платформі EdEra педагог отримує ту ж освіту, яку дефектологи спеціальної школи здобували, навчаючись у вищих навчальних закладах 3-5 років.

Болючим питанням для спеціальних шкіл є подальша доля наших випускників. У кожному випускному класі з 12 учнів є 5-6 таких учнів, інтелектуальні порушення яких достатньо скореговані для того, щоб у 15-16 років не шукати місця працевлаштування, а продовжити навчання для здобуття професії. Але із закриттям спеціальних шкіл на Івано-Франківщині (із семи шкіл залишились дві), можливість для дітей з інтелектуальними порушеннями стала ще більш обмеженою. Професійно-технічні заклади не приймають на навчання дітей з свідоцтвом спеціальної школи, а щоб відкрити окрему групу, то потрібно не менше 8-12 учнів.

Наступною проблемою організації освітнього процесу у спеціальній школі, яка знаходиться не у великому місті, а на периферії, є проблема доїзду вихованців. У п.17 Положення про спеціальну школу зазначено, що в інтернаті спеціальної школи можуть проживати учні (вихованці) лише тоді, коли перебування в дорозі в один бік перевищує одну годину або відсутнє пряме транспортне сполучення. Якщо у загальноосвітніх школах державну цільову соціальну програму «Шкільний автобус» реалізували досить оперативно, то спеціальних шкіл до цієї програми навіть не долучили.

Ще у березні Кабінет Міністрів України ухвалив нові норми та порядок організації харчування у закладах освіти. З 1 вересня 2021 року стартував пілотний проект харчування за авторським меню Євгена Клопотенка, а з 1 січня без громадського обговорення це меню буде обов'язковим. Хотілось почути думку керівників шкіл про організацію такого харчування, бо далеко

не всі школи мають необхідне обладнання, можливість урізноманітнювати меню. Цікаво, чи враховувалось при зменшенні норм харчування інтенсивний фізичний розвиток дітей підліткового віку? В умовах школи добавки їжі учням не передбачені, тому є такі діти, для яких харчування за новими нормами є недостатнім.

Педагогічний колектив школи постійно перебуває у творчому пошуку шляхів удосконалення технологій навчання та організації виховання процесу для оптимальної соціалізації учнів. Сьогодні при оптимізації мережі спеціальних шкіл ми маємо витримати розумну рівновагу, певний баланс: не просто зберегти школу, а перш за все – вирішити актуальні проблеми, щоб підвищити якість і конкурентоспроможність освітніх послуг, які надаємо.

Список використаних джерел

1. Конвенція про права дитини від 27.09.1991 р. Київ, 1991. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
2. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». Київ, 1994.
3. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. Київ, 1996.
4. Орієнтовна програма соціальної адаптації вихованців спеціальної школи-інтернату (для дітей, які потребують корекції розумового розвитку) /уклад.: К. С. Волощенко, О. М. Васишин та ін. 2-ге вид., допов. Івано-Франківськ : ОППО, 2010. С.17-66.
5. Положення про спеціальну школу (від 6 березня 2019 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>.

УДК 376.064.1-056.2/.3

Кримська О. І., вчитель-логопед,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист
Хмельницького ліцею №15 імені Олександра Співачука
м. Хмельницький, Україна

ФОРМИ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП

Проблема мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребамми (ООП) на сьогоднішній день дуже актуальна для батьків, вчителів-логопедів, психологів. Категорія дітей з ООП неоднорідна. Мовленнєві порушення створюють перешкоди для спілкування дитини з оточуючими. Особливо гостро це стосується дітей з інтелектуальними порушеннями. Мовленнєвий недорозвиток поглиблює порушення

інтелектуального й емоційного розвитку, викликає замкнутість, невпевненість у собі та своїх знаннях і ще більше знижує пізнавальну активність, зменшує потребу у спілкуванні та уповільнює мовленнєвий розвиток. Сім'я, що виховує дитину з інтелектуальними порушеннями потребує особливої допомоги спеціалістів з питань навчання, виховання мовленнєвого розвитку їх дитини. Вчасне оволодіння правильним мовленням має величезне значення для формування повноцінної особистості дитини та успішного навчання в школі. Низька усвідомленість батьків в питаннях порушення та корекції мовлення, недооцінка важливості раннього виявлення мовленнєвих порушень і початку своєчасного виправлення, говорять про необхідність спільної роботи з сім'єю на всіх етапах корекційного впливу. Саме тому, одним із головних завдань в роботі вчителя-логопеда, є організація допомоги батькам, що виховують дітей з інтелектуальними порушеннями при вирішенні проблем мовленнєвого розвитку. Вчителю-логопеду необхідно будувати свою роботу з сім'єю так, щоб батьки захотіли співпрацювати і брали активну участь в корекційному процесі. Лише в тісній взаємодії логопеда та батьків можливо досягти позитивних результатів у виправленні мовлення учнів.

У своїй роботі я використовую форми роботи з батьками, які приносять бажаний результат. На індивідуальних консультаціях знайомлю батьків з особливостями мовленнєвого порушення їх дитини, показую у доступній формі спеціальні ігрові прийоми корекції мовлення. Батьки отримують поняття про розвиток слухової уваги, правильної артикуляції звуків і інших компонентів мовлення.

Результативною формою роботи є відкриті заняття, на яких батьки бачать успіхи своєї дитини після спільної корекційної роботи. Важливо, щоб батьки та логопед в цьому процесі були одним думцями та партнерами.

Інформаційні технології-важлива складова успішного оволодіння мовленням учнів. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в корекційному навчанні дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з особливими освітніми потребами та значно підвищити ефективність будь-якої діяльності.

У своїй роботі я використовую мультимедійні та інформаційні технології для підвищення мотивації учнів, підвищення інтересу до самих компенсаторно-розвиткових занять, також вони дозволяють підвищити ефективність корекційного навчання, прискорюють процес підготовки дітей до оволодіння грамотою, запобігають появі у них вторинних розладів писемного мовлення.

Проведення на групових та індивідуальних логопедичних заняттях спеціально підібраних ігор, створює максимально сприятливі умови для розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, що допомагає вирішити педагогічні та корекційні завдання в природних для дитини умовах – ігровій діяльності. Систематичне і цілеспрямоване впровадження в

корекційно-освітній процес спеціальних комп'ютерних програм дозволяє розвивати фонематичні процеси, дрібну моторику, сприяє активізації у дітей концентрації уваги, пам'яті, мислення, розширює словниковий запас і кругозір дітей, збільшується мовна активність, формуються навички правильної вимови. Комп'ютерні технології дозволяють створювати і використовувати на заняттях мультимедійні презентації, ігрові вправи і завдання з урахуванням віку, індивідуальних особливостей і освітніх потреб кожної дитини. Завдяки послідовній появі зображень на екрані, діти мають можливість виконувати вправи більш уважно і в повному обсязі. Використання красивих картинок, елементів анімації і сюрпризних моментів дозволяє зацікавити дітей, допомагає урізноманітнити корекційний процес, робить його виразним. Діти отримують схвалення не тільки від логопеда та батьків, але і з боку комп'ютера у вигляді картинок-привітань, що супроводжуються звуковим оформленням до позитивних результатів. Причому комп'ютер не замінює роботу педагога та батьків, а доповнює її і робить більш ефективною. Дитина повинна відчувати відчуття успіху від кожного виконаного нею завдання, бачити кожен раз оцінку своєї праці. Але завжди потрібно пам'ятати, що головна наша мета – це корекція мовлення для реалізації повноцінного спілкування дитини з іншими людьми. Результативна корекційна робота можлива лише в тісній співпраці усіх учасників корекційного процесу.

Список використаних джерел

1. Бачина О.В., Самородова Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. Москва : ТЦ Сфера, 2009. С.12-17.
2. Давидова О. Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини. *Дефектологія*, 2007. №11. С.49-51.

УДК 376.091.33-056.313:51

Кухаренко О.І., вчитель математики
*КЗО «Жовтневий навчально-реабілітаційний центр
з поглибленим професійно-трудоим навчанням» ДОР»
с. Вакулове, Україна*

ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Основними порушеннями інтелекту дитини є порушення сприймання та уявлення, пам'яті, мислення, мовлення. Розглянемо, які ж дидактичні ігри використовуються для подолання цих порушень на уроках математики.

Розвиток сприймання потребує навчити дитину роздивлятися, обмацувати, слухати тощо, тобто формувати у неї перцептивні дії, необхідні для сприймання предметів навколишньої дійсності, їх властивостей і відношень. Для розвитку сприймання не менш важливим є засвоєння системи сенсорних еталонів з якими співвідноситься те, що сприймається. Це системи геометричних форм, спектр кольорів, шкала величин, міри ваги, звуковисотний ряд, система фонем мови та ін.

У процесі сприймання докільля у дитини поступово накопичуються зорові, слухові, рухові, тактильні, смакові образи. Дуже важливо своєчасно та правильно поєднати отримані дитиною уявлення зі словом. Якщо образи сприймання закріплені словом, їх можна викликати в уяві дитини і тоді, коли від сприймання минуло багато часу, а предмет, що відображений в образі уявлення зараз відсутній. Для цього потрібно лише сказати слово-назву. Наприклад, дитина може добре розрізняти червоний, зелений, жовтий кольори, вибрати за зразком предмети такого ж кольору, але не знати їх назв. У такому разі вона не зможе виконати інструкцію: «Візьми червоний м'яч» тощо [1].

Розвиток сприймання у дітей з порушеннями інтелекту потребує якомога раннього початку проведення цілеспрямованої на це роботи та її інтенсифікації. Вона передбачає передусім правильне використання словесних і наочних методів навчання.

На початку розвитку сприймання не використовувати ізольовану словесну інструкцію, оскільки діти з інтелектуальними порушеннями не розуміють значення багатьох слів (особливо тих, що позначають властивості та відношення предметів), тобто назв сенсорних еталонів. Часто не розуміють конструкцію речення, забувають інструкцію, «гублять» у процесі виконання завдань. Тому словесні методи навчання необхідно правильно сполучати з наочними методами.

Але й наочні методи мають використовуватись правильно. У роботі з розвитком сприймання у дітей з порушенням інтелекту необхідно використовувати зразок (дії за зразком і вибір за зразком), наслідування, жестову інструкцію, спільні дії дорослого і дитини. При цьому всі заняття з розвитку сприймання у дітей цієї категорії необхідно проводити ігровим методом. Коли у них уже сформований інтерес до предметів, їх властивостей і відношень, перед ними можна буде ставити пізнавальні завдання, такі як гра з матрьошкою «постав на своє місце». Дорослий на очах у дитини ставить ряд матрьошок за зростом, зберігаючи між ними рівні інтервали. Потім просить дитину заплющити очі чи відвернутись. Тим часом дорослий забирає одну із матрьошок і вирівнює інтервал між тими, що залишились. Коли дитина розплющує очі, їй дають матрьошку та просять поставити її на своє місце у ряду. У процесі гри дитина має зрозуміти принцип побудови ряду – рівномірне збільшення чи зменшення [2].

Якщо дитина сама не зможе виявити цей принцип і виконати завдання, дорослий показує їй, що потрібно зробити, а потім пропонує інші аналогічні завдання.

Розвиток сприймання у дітей з особливими освітніми потребами передбачає навчання їх діяти методом проб та помилок. З цією метою дітям пропонуються такі завдання, при виконанні яких вони мають враховувати властивості предметів та орієнтуватися на них. Це можуть бути ігри з дидактичними іграшками, геометричними фігурами, тощо. При цьому потрібно дозувати кількість предметів з якими діє дитина [3].

Окрім навчання діяти шляхом справжніх спроб, дітей потрібно навчати співвідносити предмети шляхом прикладання, накладання та обведення по контуру (зоровому співвіднесенню). Співвіднесенню дітей навчають не в діях з дидактичними іграшками, а в процесі їх вибору за зразком. Найважливіше на цьому етапі показати дітям, що під час співвіднесення за кольором використовується прикладання, за формою та величиною – накладання та обведення по контуру. Дитині з інтелектуальними порушеннями буде легше розрізняти кольори, якщо їй потрібно вибрати спеціальні кольорові картки, а не виділяти колір у предметі. Так само їй буде легше розрізняти різні за формою спеціальні картки, ніж виділити форму в предметі. Тому роботу потрібно розпочинати з вибору за зразком картки та поступово навчати дитину виділяти властивості вже в предметі.

Дітей із порушенням інтелекту потрібно також навчати розрізняти реальний об'ємний простір та його зображення на площині, тобто на папері та співвідносити їх.

Мета дидактичної гри з дітьми – це надання можливості дитині виразити приховані хвилювання (агресію, страх, образу); самій вирішувати свої проблеми та конфлікти; створювати таку атмосферу, що відображає почуття дитини, в якій вона усвідомлює відповідальність за власні вчинки.

Отже, дидактична гра на уроках математики в усіх своїх видах виконує різні функції, серед яких домінує, звичайно, мотиваційна. Саме з цих позицій слід оцінювати її перевагу порівняно з іншими методами навчання.

Список використаних джерел

1. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. Збірник / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ: Науковий світ, 2008. 253с.

2. Готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития: сб. науч. трудов / под. ред. В.И. Лубовского, Н.А. Цытиной. Москва: Изд-во АПН СССР. 1989. 120с.

3. Стребелева Е.А. Наглядно-действенное мышление умственно отсталых детей. *Дефектология*. 1991. № 3. С. 77-82.

УДК 376.016-056.313:331

Кушпа М.З., кандидат філологічних наук,
магістр спеціальної освіти, в.о. директора
*КЗО «Жовтневий навчально-реабілітаційний центр
з поглибленим професійно-трудоим навчанням» ДОР»*
*с. Вакулове, Криворізький район,
Дніпропетровська область, Україна*

ВАГОМІСТЬ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У переважної більшості учнів з інтелектуальними порушеннями можуть бути сформовані автоматизовані навички виконання нескладних трудових операцій. Однак процес формування навичок протікає повільно. Звідси випливає необхідність значного збільшення прийомів і методів, що застосовуються в трудовому навчанні дітей з порушенням інтелекту. Одним з завдань спеціальних (корекційних) освітніх установ є підготовка учнів до участі в посильній праці. Отже, система педагогічної корекції в процесі алгоритмізації трудової діяльності у школярів з недорозвиненням інтелекту сприяє успішному формуванню трудових умінь і навичок у дітей цієї категорії.

Правильно здійснюване трудове навчання є дієвим чинником дорослішання, морального та інтелектуального формування особистості, її фізичного розвитку. Як би не склалася подальша доля дітей, трудові вміння і гарт будуть потрібні їм у будь-якій сфері діяльності. Ось чому трудовий елемент у вихованні з давніх часів виступає як вельми суттєва педагогічна тенденція.

Праця робить благотворний вплив на фізичний розвиток школярів. Праця, пов'язаний з рухами і м'язовими вправами, з перебуванням на свіжому повітрі, зміцнює сили дитини та її здоров'я, підвищує його життєву енергію і розумову працездатність. Своєрідність психіки і діяльності таких учнів викликає необхідність у спеціальній організації трудового виховання і вжиття особливих педагогічних прийомів. Весь процес трудового виховання органічно пов'язаний з корекційною роботою, спрямованою на подолання недоліків психічного розвитку дітей. К.Д. Ушинський свого часу писав: «Хто не зазнав цілющого, освіжаючого впливу праці на почуття? Хто не зазнав, як після важкої праці, довго поглинав всі сили людини, і небо здається світліше, і сонце яскравіше, і люди добріші? Як нічні примари від свіжого ранкового променя, біжать від світлого і спокійного обличчя праці - туга, нудьга, капризи, примхи, всі ці бичі людей пустопорожніх і романтичних героїв, які страждають звичайно високими стражданнями людей, яким нічого робити» [1].

Спостереження за учнями з інтелектуальними порушеннями на заняттях з праці і спеціальні дослідження показують, що істотний недолік їх трудової діяльності полягає у невмінні самостійно, без допомоги педагога, впоратися з поставленим трудовим завданням. Успішність трудової діяльності учнів багато в чому залежить від характеру інструктажу. У ряді випадків розумово відсталі школярі виявляються не в змозі самостійно реалізувати сформульовану в загальній формі інструкцію про мету і характер діяльності. Якщо їх увагу спеціально не фіксувати на зв'язках і відносинах, з урахуванням яких завдання повинне виконуватися, вони ігнорують багато з них, відхиляючись від кінцевої мети роботи. Щоб цього не було, педагог зазвичай супроводжує показ на занятті з праці докладними поясненнями і вказівками, як слід конкретно виконувати ту чи іншу операцію, на що саме звертати увагу при її здійсненні.

При проведенні корекційної роботи у школярів з інтелектуальними порушеннями на заняттях з ручної праці педагогу доводиться приділяти велику увагу розвитку в них вміння виконувати завдання за зразком. Незважаючи на те, що зразок знаходиться перед ними, учні не співвідносять з ним окремі свої операції, допускаючи грубі помилки і неточності, яких можливо було б уникнути при зіставленні виконуваних операцій з особливостями будови зразка. У результаті готовий предмет сильно відрізняється від зразка, маючи з ним лише деякі схожі риси.

Велику увагу на заняттях праці педагог приділяє розвитку у дітей ритму і темпу діяльності. Це необхідно для того, щоб вони були в змозі правильно виконувати важливі трудові операції. Необхідна умова успішного навчання школярів з порушеннями інтелекту праці – систематичне вивчення їх індивідуальних особливостей.

Педагогічні прийоми корекційної роботи стимулюють компенсаторні процеси розвитку дітей з психофізичними вадами і дозволяють формувати у них нові позитивні якості. Як бачимо, корекційна спрямованість являє собою сутність навчально-виховного процесу у спеціальній школі і не розглядається як окрема ділянка або додаток до основного змісту роботи освітньої установи, а є сполученою з ним. Найвніше психофізичне порушення впливає на особистість дитини в цілому, а це означає що навчання, виховання, корекція повинні бути єдиним освітнім процесом. Враховуючи корекційно-компенсаторні можливості дітей з інтелектуальними порушеннями, учитель-дефектолог має забезпечувати значне підвищення освітнього рівня і професійної підготовки своїх вихованців щодо подальшого їх працевлаштування та успішного включення кожної дитини у подальше доросле життя.

Трудова діяльність відкриває великі можливості для виявлення особливостей дітей і для формування у них позитивних якостей особистості. Вивчення школярів з інтелектуальними порушеннями в процесі трудового навчання покликане допомогти педагогу удосконалити педагогічний

процес та корекційно-освітню роботу, спрямовану на подолання недоліків психічного розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні: в 11 т. М.-Л., 1948. Т. 2.

УДК 376-053.3/4-056.313

Лагода Н.М., заступник директора,
вчитель-дефектолог
*КЗО «Криворізька спеціальна школа
«Перлина» Дніпропетровської обласної ради»,
м. Кривий Ріг, Україна*

ГРА ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На теперішньому етапі у сфері дошкільної освіти впроваджується значна кількість інновацій різного характеру, спрямованості і значимості, втілюються новинки в організацію, зміст, методика, технологію навчання. Комплексний підхід дає можливість визначити освіту як єдину систему на всіх етапах навчання та має на меті забезпечити психологічні умови, які б максимально сприяли всебічному розвитку дитини, збереженню її індивідуальності та реалізації корекційно-розвиткового навчання. При визначенні провідних ідей важлива роль належить дитиноцентризму, який передбачає максимальне наближення навчання і виховання до потреб, інтересів, здібностей кожної дитини та створення сприятливих умов для повноцінного прояву та розвитку її особистісних якостей. Під час здійснення психолого-педагогічного супроводу виявляються сильні сторони особистості дитини, її внутрішні ресурси, які слугують джерелом позитивних особистісних перетворень. У дошкільному віці діти починають розвивати, зокрема допитливість, ініціативність, відповідальність, креативність, навички комунікації.

Основні види діяльності дітей дошкільного віку:

- спілкування;
- ігри;
- рухова активність;
- пізнавальна діяльність;
- засвоєння господарсько-побутових навичок;

- ліплення, малювання, аплікація, конструювання, слухання музики, спів, хореографія, театральна діяльність.

Психолого-педагогічний супровід – інтегративна технологія педагогічної підтримки й психологічної допомоги дітям і розглядається, як складова корекційно-розвивального простору. У психолого-педагогічній літературі (І. Бех, О. Газман, О. Запорожець, Н. Крилова, Н. Кудикіна, Н. Михайлова, Г. Строева, О. Лідерс) прослідковується інтерес до феномену психолого-педагогічного супроводу – прийнятному для сучасних умов засобу, який сприяє особистісному розвитку і вихованню дитини. В ранньому та дошкільному віці цінним для дитини є супровід особистісного розвитку дитини та супровід розвитку дитини в ігровій діяльності. Важливим при цьому виступає формування у дітей досвіду самостійної творчої діяльності із достатнім ступенем активності та свободи, забезпечуючи розвивально-виховне ігрове середовище і сприяти психічному та особистісному розвитку дитини. Домінуючою в цьому віці виступає ігрова діяльність. І. Гладченко звертає увагу, що «...гра у дошкільному, а надалі й у шкільному віці розвивається вкрай повільно та має певні особливості. Досить низький рівень розвитку зорового сприймання, рухової та зороворухової координації істотно гальмують процес оволодіння дитиною предметними діями» [1, с. 75]. В процесі гри або ігрових вправ, діти використовуючи отримані знання, розширюють власні уявлення, практично відпрацьовують вміння і навички, що дозволяє їм включатися в ті сфери людської діяльності, які в реальному житті ще довго будуть їм недоступні.

Спираючись на власні спостереження, ефективне співробітництво педагогів, батьків/опікунів та різних фахівців дошкільного відділення у реалізації індивідуальної програми розвитку, забезпечує пошук різних можливостей і способів для дієвого розвитку та корегування набутих дитиною вмінь для продуктивної діяльності. Команда педагогічного і психологічного супроводу дитини з особливими освітніми обирає доцільні технології створення розвивального простору та ігрових ситуацій, що спонукають дітей до морально – етичних взаємин, слідкують за системою виконання розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення певної мети, на основі засвоєних знань і навичок, регулюють взаємини, тим самим формують необхідні практичні компетентності.

Спостереження за вільною діяльністю дітей показало, що значна частина дошкільників з особливими освітніми не граються. Вони демонструють окремі предметні дії (катання машинок, кидання м'яча), розглядали книжки, малювали тощо. Незначний відсоток дошкільнят демонструють ті чи інші форми сюжетної гри. Найбільш популярними у дошкільнят виявилися традиційні побутові сюжети.

Провідним чинником введення системи психолого-педагогічного супроводу є зміна усталених поглядів на особистість дошкільника, впровадження в систему дошкільної освіти Концепції – Я. Завдання

педагогічного супроводу – створювати умови для успішного і продуктивного руху дитини її життєвим шляхом, допомога їй в усвідомленні свого «Я», розумінні себе й інших, засвоєнні взаємовідносин з однолітками, іншими дітьми, дорослими (рідними та іншими). Поступове залучення вихователів і батьків до системи педагогічного супроводу дитячої гри сьогодні, забезпечить реалізацію одного з пріоритетних завдань дошкільної освіти – формування особистості щасливої дитини, здатної до для успішного функціонування в соціумі завтра.

Список використаних джерел

1. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навч.-метод. посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.; за наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ., ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

УДК: 376:373.016

Левицький В.Е., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПРОПЕДЕВТИЧНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ДО НАПИСАННЯ ТВОРІВ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Навчання складання та написання творів – один з розділів розвитку зв'язного писемного мовлення. Виконання даного виду робіт виявляє рівень сформованості навичок мовленнєвого розвитку і, в той же час, впливає на впорядкованість усного мовлення. Оволодіння зв'язним писемним мовленням дітьми з порушеннями розумового розвитку пов'язане з труднощами; тому у методичних рекомендаціях підкреслюється значення підготовки учнів до написання творів. У процесі підготовчої роботи формуються спеціальні вміння з накопичення і відбору необхідної лексики та побудови речень. Особлива увага звертається на змістову сторону майбутнього твору.

Тільки тривала і систематична пропедевтика дає результат. Робота проводиться на уроках граматики і правопису, де поряд з виконанням граматичних і орфографічних завдань учні вправляються у практичній

побудові тексту. Зокрема, ведеться робота з відновлення смислової цілісності тексту, виділення теми і основної думки, визначення заголовку, складання речень, поділу тексту на частини і складання плану. Учні практикуються у встановленні міжфразових зв'язків у текстах, таких, як повтори слів, синонімічні і антонімічні заміни, використання прикметників і прислівників. Звертається увага на правильне використання відмінкових форм іменників, часових форм дієслова, порядок слів у реченні.

Крім того, під час підготовчого етапу пропонується серія лексичних завдань, пов'язаних із формуванням змісту майбутнього твору. Сюди відносяться: складання тематичного словника, робота з синонімами, антонімами, словами, що мають переносне значення, добір епітетів, різні ігри, пов'язані з уявленнями та асоціаціями.

Паралельно відпрацьовуються синтаксичні конструкції. Учні складають речення на певну тему, поширюють їх другорядними членами за питаннями або за змістом, замінюють кілька речень одним, ускладненим однорідними членами, відновлюють порушений порядок слів, вчать правильно використовувати у реченні зв'язки слів, добирають сполучники і сполучні слова для утворення складного речення.

Поряд з лексичними вправами та роботою над окремими реченнями учні опановують і закономірності побудови тексту. З цією метою редагують тексти, пишуть вільні диктанти, використовуючи в них різні синтаксичні конструкції, пишуть навчальні короткі твори і перекази, що готують до майбутньої творчої роботи [2].

На підставі аналізу виявлених проблем при написанні твору, а також з опорою на методики розвитку зв'язного писемного мовлення розроблений комплекс вправ для підготовки до написання творів.

Мовлення учнів з порушеннями розумового розвитку бідне, стереотипне, тавтологічне. Повторення одних і тих же слів, як в усному, так і у писемному мовленні пов'язане з малим запасом близьких за змістом слів. З малим запасом слів-синонімів пов'язаний і інший недолік мовлення школярів – невміння з наявного словникового запасу вибрати потрібне для влучного вираження своєї думки слово. Вправи на добір синонімів допоможуть сформувати більш гнучке, барвисте і емоційне мовлення учня з порушеннями розумового розвитку. Робота над синонімами на уроках рідної мови має здійснюватися у практичному плані у поєднанні з граматико-орфографічною і лексичною роботою [1].

Таким чином, щоб розширити словниковий запас учнів, були запропоновані вправи з підбору слів-синонімів, антонімів, фразеологічних зворотів.

Мета даних вправ: урізноманітнити словник дітей, навчити добирати синоніми, антоніми, фразеологічні звороти для того, щоб уникати тавтології.

Вправи:

1. До поданих слів підберіть слова-синоніми, антоніми: а) до іменників: хоробрість, горе, радість ; б) до прикметників: непогожий, полохливий, добрий

2. Знайдіть пари слів-синонімів:

дивитися	розколотися
дорогий	стрімко
нагородити	бачити
швидко	недалеко
розбитися	цінний
близько	боязно
заблукав	загубився
страшно	обдарувати

3. У цих реченнях, де потрібно, виділені займенники замініть іменниками:

Володя і Коля зайшли в гліб лісу. *Вони* набрали багато грибів. Раптом *вони* почули тріск. *Вони* побачили як мисливець пробирається через густий чагарник.

Одним з найважливіших завдань, що стоять перед вчителем з рідної мови є розвиток в учнів зв'язного логічного мовлення. Багатий матеріал для цієї роботи надають теми: «Поширені і непоширені речення», «Складні речення». Вправи на складання речень корисно давати із завданням включити подані слова або словосполучення у речення. Мета таких вправ: розвивати у дітей уміння будувати речення, маючи у своєму розпорядженні слова у правильній логічній і синтаксичній послідовності. З даних слів складіть речення:

У, дворі, грала, м'ячем, дівчинка. Берези, птиці, на, сиділи, гілці. Школи, прибирали, територію, діти.

4. Прочитайте речення. Вкажіть, в яких є помилки у порядку слів, виправте їх:

1. У квітні був проведений концерт.
2. Хлопці землю перекопали старших класів.
3. Двір молодші прибрали школярі.
4. Добре попрацювали учні нашої школи.
5. Подані речення поширьте за допомогою питань:
 1. Вночі в лісі (як?)
 2. Мама зварила (який?) ... суп.
 3. (Де?) почалася пожежа.
6. Доповніть розповідь прикметниками:

В небі світить сонце. Швидко тане сніг. Весело біжать струмочки. Широко розлилася річка. А ось почалася і перша гроза. Слова для довідок: *яскраве, глибокі, останній, весняна, дзвінкі.*

Важливим умінням є також складання зв'язного послідовного тексту.

Мета вправ: розвивати вміння бачити і встановлювати логічні зв'язки між реченнями у тексті.

1. Визначте у тексті зайве, невідповідне за змістом речення:

По воді пливли великі крижини. Собака стояла на крижині і жалібно вила. Дівчинка і хлопчик сиділи за партою. Сергій допоміг собаці вибратися на берег.

2. Прочитайте невеликий текст, встановіть правильну послідовність речень у тексті:

1. Почався сильний дощ.
 2. Діти збирали в лісі гриби і ягоди.
 3. На небі з'явилася веселка.
 4. Раптом сонце сховалося за хмарами.
 5. Дощ закінчився.
3. Робота з деформованими текстами.

Пропедевтикою до розвитку вміння логічно послідовно викладати свої думки може служити робота зі складання розповіді з деформованого тексту. При колективній роботі над деформованим текстом важливо не тільки встановити послідовність речень або абзаців, а й пояснити, чому вона має бути такою. Дуже важливо розібрати неправильні відповіді і роз'яснити, в чому помилка. Мета таких вправ: розвивати вміння співвідносити план з текстом, бачити логічні зв'язки між абзацами з опорою на план.

Вище перерахована робота стане пропедевтикою у складанні і написанні творів учнями з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. Київ : Фондація ім. О.Ольжича, 1995. 251 с.
2. Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції: методичні рекомендації / укладач Л.С. Вавіна. Київ : ІСДО, 1995. 60 с.
3. Методика викладання української мови: навч. посіб. / за ред. С.І. Дорошенко. Київ : Вища школа, 1992. 492 с.
4. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 204 с.

УДК 376.1

Ляшко В.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету
м. Херсон, Україна*

ПОМИЛКИ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

В останні десятиліття кардинально змінилися педагогічні принципи навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. З педагогічного тезауруса зникло поняття «ненавчаєма дитина», спеціальна педагогіка і психологія декларують принцип педагогічного оптимізму. Він говорить про те, що кожна людина має можливість вчитися, відповідно, пошук педагогічних підходів до її педагогічної та соціальної адаптації є одним із актуальних завдань.

Проблема інклюзивної освіти знаходиться в центрі робіт багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: О. Акімової, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Л. Даниленко, Т. Ілляшенка, А. Колупаєвої, Н. Купустіна, Ю. Найди, Л. Прядко, Н. Сабат, Т. Сак, М. Сварник, Л. Савчук, Н. Софій, П. Троханіса, С. Юсфіна, Е. Ямбурга, Є. Ярської-Смирнової та ін.

Серед основних напрямків методології розвитку інклюзивної освіти найчастіше називаються: визнання суспільством рівноправності дітей незалежно від їх особливостей розвитку; презентація завдань, цілей і напрямків інклюзивної освіти на сайтах освітніх установ та в засобах масової інформації; використання інформаційних технологій і розвиток дистанційної освіти; перехід від дефектоорієнтованого навчально-виховного процесу до розвитку потенціалу кожної дитини; підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти [1, 3, 7].

Соціальні умови і умови освіти повинні бути спрямовані на те, щоб життя дитини з обмеженими можливостями стало максимально самостійним, незалежним, а сама дитина, займаючи активну і відповідальну життєву позицію, стала рівноправним членом суспільства. Концепція самостійного і незалежного способу життя осіб з обмеженими можливостями визначає сьогодні підходи до формування цілей і змісту інклюзивної освіти [4, 6].

Концепція інклюзивної освіти передбачає організацію сприятливого корекційно-розвиваючого навчального процесу, наявність кваліфікованих фахівців і їх спільної діяльності з учителем класу. Робота одного вчителя замінюється командною роботою. Команда, що працює з дитиною, складається з координатора, вчителя загальної освіти, спеціального педагога, соціального працівника і батьків. Саме останні стають активними членами команди і працюють нарівні з викладацьким складом над складанням, здійсненням та моніторингом індивідуальної освітньої траєкторії дитини [2].

Це накладає на більшість загальноосвітніх закладів обов'язок забезпечити відповідні умови: придбати обладнання, підвищити кваліфікацію педагогічного складу, створити в учнівських групах і класах атмосферу толерантності.

Заклади вищої освіти активно пропонують програми додаткової освіти та підвищення кваліфікації за напрямками, пов'язаними з інклюзивною освітою. Однак, якщо проблему слабозорих, слабочуючих або дітей із ДЦП можна вирішити навчанням педагогів і придбанням необхідного обладнання, то проблема інтеграції в освітнє середовище дітей з порушеннями інтелекту постає на їхньому тлі в рази більш складною.

Дослідження філософських проблем інклюзії не може залишити без уваги питання етики – норм і правил людської поведінки, обов'язків людей по відношенню одна до одної в умовах спільного навчання, проблем формування інклюзивного освітнього середовища під впливом гуманістичної етики [3; 8].

Однак, як показує практика роботи загальноосвітніх закладів часто батьки мають спотворене уявлення про ступінь відхилення рівня розумового розвитку своєї дитини, або ж, все розуміють, але намагаються довести собі і оточуючим її «нормотиповість» [5], через що приймають рішення віддати її в масову школу.

Дитина з порушеннями інтелекту в більшості випадків стикається зі складнощами у навчанні, булінгом і, незабаром, постає питання про її переведення до спеціального класу, школи, або про використання особливих навчальних матеріалів. Частина батьків погоджується на переведення дитини в більш спеціалізовані умови, частина наполягає на продовженні її навчання з використанням загальних матеріалів в інклюзивному класі [9].

Типовою помилкою школи в таких випадках є відсутність з її боку зацікавленості в отриманні дитиною якісної освіти: педагогічний склад не робить подальших спроб пояснити батькам доцільність переведення дитини в інші умови, школа не передбачає кваліфікованого психологічного супроводу батьків.

Поширена проблема неприйняття дітьми з нормотиповим розвитком дітей з порушеннями інтелекту. У навчальних закладах щорічно проводять відкриті заходи з розвитку толерантності серед учнів, однак, цькування по відношенню до особливих дітей до сих пір є однією з причин відмови шкіл від їх навчання [9].

Помилкою в даному випадку є надто поверхневе опрацювання проблеми: як правило, традиційний план заходу складається з класної години і відеоматеріалів про важливість терпимості до особливих дітей. В результаті типові діти не розуміють, чому дитину, що відрізняється від них потрібно сприймати як рівну, чому така дитина вчиться саме разом з ними і чому вони повинні бути до неї терплячі, більш того, повинні проявляти бажання допомогти.

У практиці загальноосвітніх закладів трапляються випадки (авторитетність джерела інформації свідомо не враховується, коментарі вчителів або батьків), коли учень з порушеннями інтелекту може бути переведений до іншого класу через знущання з боку однокласників. Школа забезпечує постійний доступ учня до психолога, інструктує педагогів, проте в наявності можливе типове явище: низький рівень толерантності серед учнів і відсутність прагнення його підвищити. Якщо спочатку у дітей спостерігається терпимість і позитивне ставлення до дитини з порушеним розвитком, то внаслідок відсутності підтримки і розвитку даних якостей толерантність може бути втрачена.

Відсутність роботи з учнями і з дитиною з порушеннями інтелекту приводять до погіршення їх взаємовідносин. Конкретною причиною стає втрата взаєморозуміння між учнями: діти намагаються ставитися до нового однокласника поблажливо, але дитина з порушеннями інтелекту поступово трактує таке ставлення як вседозволеність.

Рішення школи не помічати особливу дитину призводить не тільки до її цькування, але і до дискомфорту учнів з нормотиповим розвитком, причому, більшою мірою це стосується дівчаток, оскільки саме вони ставляться до таких дітей більш доброзичливо [6, 7].

Як бачимо, часто загальноосвітні заклади освіти при впровадженні інклюзії недооцінюють важливість тривалої та якісної роботи з особливими дітьми і їх батьками, а також зі родинами дітей з нормотиповим розвитком.

Можна помітити, що при впровадженні інклюзивності в освіту на перше місце ставляться питання матеріально-технічної оснащеності, потім – кваліфікація педагогів та психологічний супровід дітей з ООП, питання ж розвитку толерантності і виховання в учнів адекватного ставлення до дітей з інвалідністю і паралельного виховання у останніх правильного сприйняття такого ставлення до себе і поведінки серед однолітків розглядаються в останню чергу.

Таким чином, активна і наполеглива робота з батьками – найбільш важливий пункт в освіті дитини з порушеннями інтелекту. Також робота зі звичайними дітьми ефективніша, коли має точковий характер: у сучасних дітей є загальне уявлення про те, що крім них існують «інші», проте часто їх лише ставлять перед фактом появи незвичайного учня, що сильно дезорієнтує і надмірно напружує школярів. Робота зі школярами з порушеннями інтелекту повинна проводитися протягом всього періоду їх навчання, дитина не повинна відчувати вседозволеності і надто особливого ставлення.

Список використаних джерел

1. Величко Д.В. Впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 125. С.46-49.

2. Колупаєва А. Інклюзивне навчання: досвід упровадження. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2015. 200 с.

3. Кузава І.Б. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічний пошук*. 2012. № 1. С. 21-23.

4. Липа В.О. Про деякі проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип. 2. С. 121-127.

5. Малишевська І.А. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 11. С. 125-130.

6. Манилова Л.М. Діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Психологічний часопис*. № 2. С. 71-76.

7. На допомогу педагогу загальноосвітнього навчального закладу: метод. посібник / укл.: Л.О. Прядко, О.О. Фурман.. Суми: РВВ СОШПО, 2015. 52 с.

8. Радаєва Д.П. Формирование толерантного отношения к детям-инвалидам как социальнопедагогическая проблема. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*: сб. ст. по мат. V междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5. URL:<https://sibac.info/archive/humanities/5.pdf>.

9. Четверикова Т.Ю. Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. №4 (46), Ч. 3. С. 116–118. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/praktikiinklyuzivnogo-obrazovaniya-shkolnikov-s-umstvennoj-otstalostyu/>

УДК 37-056.02/.3(569.4)

Марціновська І.П., кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СИСТЕМА ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА КОРДОНОМ (НА ПРИКЛАДІ ІЗРАЇЛЮ)

Представимо короткий опис навчальних закладів та форм навчання для дітей дошкільного віку в країні Ізраїль з метою ознайомлення вітчизняних фахівців спеціальної освіти, педагогів, студентів та батьків дітей з особливими освітніми потребами. Дане дослідження розширює можливості щодо вдосконалення системи вітчизняної спеціальної педагогіки.

Для дітей до 3 років усі виховні установи знаходяться у відомстві Міністерства соціального забезпечення. Існує 2 варіанти освіти – реабілітаційний та типовий дитячий садок за підтримки та участі відповідних фахівців. Реабілітаційний дитячий садок – це виховний заклад денного типу, в якому надаються реабілітаційні, освітні, виховні та парамедичні послуги, такі як фізіотерапія, логопедичні заняття, трудотерапія для малюків. Крім цього, в такому садочку надаються послуги з психолого-педагогічної підтримки батьків. Такі садки функціонують при національних сімейних центрах «Алут» [1; 2].

В рамках звичайного дитячого садка дітям надається допомога і підтримка необхідних фахівців. Метою послуг фахівців є забезпечення можливості інтеграції дітей в звичайну нормативну структуру співтовариства шляхом поліпшення їх рівня повсякденного функціонування, спілкування та розвитку соціальних навичок, а також поліпшення взаємодії між ними та іншими дітьми. Фахівець інтегрується в освітню програму дитячого садка, організовуючи та адаптуючи для дитини всю навчальну діяльність і заходи, що проводяться в дитячому садку, з метою поліпшення та корегування навичок і здібностей дитини. Дана послуга надається тільки в дитячих садках, які визнані Міністерством промисловості, торгівлі та праці, і не надається в рамках приватних дитячих садків. Від 3 до 6 років усі установи знаходяться у відомстві Міністерства освіти. Закон про освітньо-виховні спецзаклади передбачає 3 типи дитячих садків: спеціалізований дитсадок, логопедичний, інтеграційний дитячий садок [1; 3].

Спеціалізований дитячий садок, визначений законодавством для спеціального навчально-виховного процесу, тобто там навчаються діти які пройшли комісію з розподілу та отримали право на спеціальну навчально-виховну освіту. У спеціалізованому дитячому садку, як правило, знаходяться від 8 до 12 дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У такому дитячому садку можуть виховуватися діти з різними порушеннями, або він може бути спеціалізованим для дітей з якимись певним порушенням.

Логопедичний дитячий садок, призначений для дітей з РСА. У такому дитячому саду невелика кількість дітей, до 8 осіб. В кожному спеціалізованому дитячому садку (мовні та логопедичні дитячі садки визначаються як спеціалізовані дитсадки) працюють педагоги, що мають освіту в галузі спеціальної педагогіки, помічник вихователя також має пройти відповідні навчальні курси. До персоналу такого дитячого садка входять фахівці: логопед, працетерапевт, фахівці з арт-терапії (музика, малювання, драма). В кожному спеціалізованому дитячому садку виділяються години для занять дитини з психологом, який є фахівцем психологічної служби муніципалітету міста.

Інтеграційний дитячий садок – це навчальний заклад, в якому є звичайні групи та групи для дітей, що потребують спеціального навчання. Третина вихованців інтеграційного дитячого садка є вихованцями, які мають

право на спеціальне навчання, і дві третини вихованців це діти, що займаються за звичайною програмою навчання для дитячих садків. Загальна кількість дітей у інтеграційному дитячому садку знаходиться в межах від 18 до 20 осіб, персонал складається з двох вихователів – звичайний вихователь та вихователь спеціалізованого дитсадка. Багато дитячих садків (які не є інтеграційними дитячими садками) вводять в свою програму навчання інтеграційні групи. Інтеграція може відбуватися декількома шляхами: дитина інтегрується індивідуально в звичайний дитячий садок і знаходиться там по кілька годин на вдень, або один-два дні на тиждень; вихованці спеціалізованого дитсадка приходять в інший, типовий дитсадок для спільних заходів та ігор, або вихованці типового дитсадка приходять в спеціалізований дитсадок. Індивідуальна інтеграція в звичайний дитсадок відбувається за сприяння асистента дитини. Діти і підлітки мають право включення в програму інтеграції, в рамках якої дитина навчається в звичайному дитсадку і відвідує заняття в супроводі асистента визначену кількість годин на тиждень. Завданням асистента є посередництво між дитиною та іншими дітьми в соціальних ситуаціях, підтримка дитини у вирішенні завдань, пов'язаних із організацією життєдіяльності [1; 3].

Домашнє навчання. Повноваження щодо задоволення прохання про домашнє навчання дитини дошкільного віку належать Головному управлінню Міністерства освіти і Районним управлінням. В випадках, коли мова йде про дитину з особливими потребами, засідання комісії і відвідування місця проведення занять будуть проводитися за участю інспектора зі спеціального навчання. Батьки дітей з особливими освітніми потребами, які хочуть забезпечити дитину домашньою освітою, повинні звернутися з обґрунтованим листом до відповідних органів, а також представити детальний план навчання, заснований на критеріях, викладених в циркулярі Головного управління. Батьки, які отримали звільнення від обов'язкової освіти, зобов'язані подавати звіти, що описують прогрес дитини за затвердженою програмою навчання, у встановлений заздалегідь інспектором-референтом термін. Слід зазначити, що Міністерство освіти не приймає участі в вартості програми домашньої освіти.

Усі питання щодо освіти дітей з ООП вирішуються Комісією з розподілу. Комісія з розподілу, керується у своїй діяльності Законом про освітньо-виховні спеціальні заклади, виконує дві основні функції: визначення права на отримання спеціального навчання та визначення типу навчального закладу; оскарження рішень інституційних комісій з інтеграції [1; 3].

Важливо зупинитись на описі ранньої діагностики особливостей психофізичного розвитку усіх дітей першого року життя, що включає щомісячний скринінг стану здоров'я. Огляд дітей проводить спеціальна комісія, що складається з декількох фахівців: педіатра, психіатра, психолога, фахівця з розвитку мовлення. Комісія, як правило, знаходиться в центрах раннього розвитку за місцем проживання. Направлення на проходження

комісії видається педіатром. У разі виявлення проблем психофізичного розвитку, дитина до трьох років отримує допомогу необхідних фахівців у центрах розвитку. У подальшому дитина може навчатись у спеціалізованому дитячому садку, або відвідувати типовий дитячий садок за інклюзивною програмою. Рішення з цього питання приймають батьки спільно з фахівцями на основі всебічного вивчення стану дитини та існуючих можливостей для її кращої адаптації.

За рік до навчання у школі всі діти зобов'язані відвідувати дитячий садок, де з п'ятирічного віку вони проходять обов'язкову психологічну діагностику, тому кожен садок має договір з психологом. Для дітей, після інтенсивної корекції, яка була проведена в дошкільний період, у загальноосвітніх школах працює програма «Транзитний перший клас». Це спеціалізований клас, діти у якому навчаються в своєму власному темпі, отримують допомогу психолога, дефектолога та логопеда. Після закінчення програми діти йдуть або в 2-й клас, або знову в 1-й, а деякі діти направляються у спеціальні школи. Наповнюваність таких класів - до 12 школярів [1].

Список використаних джерел

1. Сайт міністерства освіти Ізраїлю. Режим доступу: <https://bit.ly/3AdpOOu>
2. Цахор Д., Шефер Л. Первые шаги. Брошура для родителей с диагностированным расстройством аутического спектра., 95с. URL: <https://bit.ly/37mvc5y>
3. Майзель О.В. Инклюзивное образование в Израиле. *Клиническая и специальная психология*. 2013. Том 2. № 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62063>

УДК 376.091.33-056.313:91

Матвійчук І.І., аспірант
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець - Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗНАЧЕННЯ РЕПРОДУКТИВНИХ ВПРАВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Процес навчання учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – учнів з ІІІ) передбачає оволодіння не лише теоретичними знаннями, а й формуванням практичних вмінь і навичок з метою всебічного розвитку та соціалізації. Тому й освітній процес для учнів з ІІІ побудований за принципом «навчаючи – коригуємо (розвиваємо)». Вагомим значення тут

відіграють навчальні предмети, зокрема географія, матеріал якої має великі можливості для розвитку всіх психічних процесів дітей. Окремим питанням постає підбір методів навчання, власне від чого буде залежати ефективність уроки та реалізація поставленої мети.

Метою публікації є узагальнення значення репродуктивних завдань на уроках географії для учнів з ІІ, виділення дидактичних вимог для них.

Дослідженням методів навчання у загальній дидактиці займалися такі вчені: А. Алексюк, Ю. Бабанський, Д. Богоявленський, В. Бондар, О. Вишневський, Н. Волкова, В. Галузяк, Т. Ільїна, І. Лернер, В. Лозова, А. Макаренко, П. Москаленко, В. Підласий, М. Сметанський, Г. Троцько, М. Фіцула, В. Шахов, М. Ярмаченко та ін. У спеціальній освіті вивченням методів навчання учнів з ІІ займалися: І. Бгажнокова, Л. Вавіна, Т. Головіна, В. Грузинська, Г. Дульнєв, І. Єременко, І. Кабелко, В. Ликий, В. Липа, С. Миронова, О. Одинченко, М. Перова, В. Петрова, Б. Пінський, Т. Пороцька, В. Синьов та ін..

Згідно загально дидактичного визначення, *методи навчання* – це взаємопов'язана діяльність педагога й учнів, яка спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання та загальний розвиток. На теперішній час існує близько п'ятдесяти різноманітних методів навчання.

Вчені І. Лернер та М. Скаткін запропонували та виділили п'ять груп методів навчання, які враховують характер навчаючої діяльності учителя та міру напруженості пізнавальної учбової діяльності школярів. Такі як: пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний, репродуктивний, метод проблемного викладу, евристичний або частково-пошуковий, дослідницький.

В свою чергу І. Єременко, детально розглянув та охарактеризував методи навчання та корекції порушень учнів з ІІ [1]. Учений охарактеризував словесні, наочні і практичні методи навчання з точки зору доцільності застосування їх насамперед на уроках історії, географії. Водночас звернув увагу на відповідність вибору методів до кожного типу уроку. Детально проаналізувавши кожен метод, В. Синьов довів, що використання методів навчання визначається метою і дидактичними завданнями уроку, станом пізнавальних можливостей учнів [2].

Як відмітила С. Миронова, вправи, як один із практичних методів навчання поділяють на декілька груп. Наприклад, залежно від характеру розумової діяльності їх поділяють на [1]: репродуктивні (вправи на відтворення навчального матеріалу); вправи на застосування набутих знань у нових умовах (пізнавально-пошукові); творчі.

Детальніше зупинимося на репродуктивних вправах на уроках географії з учнями з ІІ. Може здаватися, що репродуктивні вправи не мають такого великого корекційного значення у процесі навчання учнів з ІІ, хоча це не так. Такий вид роботи за умови правильного організованого процесу

стає допоміжним інструментом у руках педагога щодо здійснення корекційно-розвиткової роботи.

На уроках географії можна використовувати такі репродуктивні вправи:

1. Запис географічних термінів, нових слів і географічних назв, важких для написання і запам'ятовування
2. Запис основних положень і висновків по темі уроку.
3. Виконання замальовок і креслень.
4. Перемальовування з підручника або з дошки.
5. Заповнення таблиць і складання причинно-наслідкових схем та інші.

Отже, такі види вправ залучають до роботи аналізатори учнів з ІІ, задіюють різні види пам'яті, сприяють розвитку мовлення, вмінню правильно і точно викладати свої думки, привчають працювати самостійно, створюють умови для практичного застосування знань, активізують розумову діяльність учнів.

Для того, щоб реалізувати корекційно-розвиткову мету при виконанні репродуктивних вправнами було виділені такі методичні вимоги:

1. Наявність інструкції виконання завдання.
2. Виділення основних етапів виконання завдання.
3. Групування етапу або всього завдання, якщо вони передбачають використання нових або недостатньо засвоєних знань, умінь і навичок, на ряд послідовних дій, які супроводжуються окремою інструкцією.
4. Систематичний контроль учителем ходу виконання завдання, надання своєчасної допомоги.
5. Поступове, у міру формування вміння, зменшення частки допомоги, і подальше виконання завдання самостійно.

Отже, репродуктивні завдання на уроках географії несуть не лише навчальну, а й корекційну мету. Правильне організоване освітнє середовище та адекватно підібрані методи дозволить вчителю повністю реалізувати мету уроку. Наше дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми, а лише частково описує її. Перспективою подальшої роботи вбачаємо у впровадженні нових практичних методів навчання на друкованій основі.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
2. Синьов В.М. Методичні рекомендації до використання методів навчання і корекції у допоміжній школі: Київ: РУМК спец. шкіл МО УРСР.1976. 66 с.

УДК 378.147:373.011.3-056.2/.3-051

Машевська Н.В., вихователь-методист
*Хмельницький заклад дошкільної освіти №40 «Сонечко»,
м. Хмельницький*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні в освіті на всіх її рівнях триває динамічний процес кардинальних змін. В освітній простір ввійшла нова форма навчання і виховання дітей з порушенням психофізичного розвитку – інклюзія, яка передбачає спільне навчання нормотипових дітей і дітей з ООП. Без належної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі інклюзія не може провадитися на якісно високому рівні. Тому особливої актуальності набуває психолого-педагогічна підготовка педагогів до роботи з дітьми з різними нозологіями, незалежно від виду нозологій, які є в певному навчального закладу.

Інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір є одним із напрямів гуманізації всієї системи сучасної освіти України, що відповідає пріоритетам державної політики. Освітній процес дітей за різними нозологіями здійснюється за допомогою спеціальних методів, способів і в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку. Однак існує велика кількість перепон у процесі інтегрованого навчання та інклюзивної освіти в цілому. Однією із таких є проблема кваліфікації педагогів та професійна невідповідність до роботи з дітьми за різними нозологіями. Тому, для нас інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі.

Навчання педагогів – важливий аспект впровадження інклюзивного навчання. Проте звичайний педагог не може і не повинен стати спеціальним чи корекційним педагогом, психологом чи медиком. Він може мати лише поверхневі знання з цих областей, розуміти особливості роботи по кожній нозології та вміти застосовувати знання на практиці. Тому, перед освітніми закладами, зокрема перед їх педагогічними працівниками постає завдання в підвищенні кваліфікації не формально, що не забезпечує належного рівня фахового зростання кадрів, а реально, забезпечивши тим самим ефективність спільного навчання нормотипових дітей та дітей з ООП, адже не всі заклади забезпечені вузькопрофільними кадрами.

Діти з особливими освітніми потребами у навчальному закладі становлять деяку групу осіб за різними нозологіями, які потребують конкретної спеціальної допомоги у процесі навчання та виховання. І на сьогодні існують проблеми формування професіоналізму психолого-педагогічних фахівців у галузі інклюзивної освіти, які пов'язані з висуненням

високого рівня вимог до роботи із такими дітьми, адже педагоги масових загальноосвітніх навчальних закладів не мають тих знань, які потрібні для роботи з конкретними видами нозологій. Це викликає необхідність підвищення наявних та придбання нових знань з метою задоволення та урахування потреб дітей з психофізичними порушеннями за різними нозологіями.

Готовність сучасної загальної освіти до впровадження інклюзивного навчання заперечується. Багато скептиків вважають, що загальна освіта готова лише частково, адже по-перше: констатують відсутність значної частини зазначених потреб; по-друге: наголошують на негативній налаштованості до дітей із порушеннями психофізичного розвитку і по-третє: відсутність достатньої підготовки педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями певних нозологій.

Стихийне зростання закладів освіти з інклюзивною формою навчання передбачає надання не зовсім адекватних освітніх, соціальних, корекційних та інших послуг, оскільки одночасно із темпами розповсюдження закладів з даною формою навчання не забезпечено належного психолого-педагогічного супроводу цього процесу, адже не усвідомлюється нагальна потреба кадрової перепідготовки, тобто для впровадження освітньої інклюзії необхідна готовність, насамперед психолого-педагогічна, а також моральна, за потреби архітектурна, фінансова. Сюди входить – система підготовки кадрів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями за різними нозологіями, а також спроможність і готовність розробляти та впроваджувати програми, модифікувати та адаптувати їх.

Стан підготовки педагогів до роботи з дітьми за інклюзивною формою навчання з різними нозологіями є дуже критичним. Людина по своїй природі не може осягнути всіх знань. Тому, інноваційною є пропозиція щодо зміни формату зарахування дітей з ООП до навчального закладу та створення таких закладів, які б зараховували не лише за місцем проживання дітей, а й за нозологіями, тобто інклюзивний процес певного навчального закладу можна створити для дітей конкретної нозології.

Українська освіта може справді стати інклюзивною лише тоді, коли в загальноосвітніх навчальних закладах будуть реально підготовлені педагоги, які знатимуть як працювати з тією чи іншою нозологією та з допомогою яких методик та технологій навчати таких дітей, і тільки тоді вони зможуть навчати за спеціалізованими навчальними програмами з відповідним наочним матеріалом, що пристосовані для дітей за всіма нозологіями.

Отже, процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть успішності за умови змін здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх перепідготовки.

УДК 378.147:[364:373-056.2/.3]

Мельник Ж.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Поширення інклюзивної освіти у вітчизняному контексті зумовлює потребу у компетентнісній особистісно-професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти. На сьогодні наукові розвідки щодо підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, передусім, стосуються вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи, закладів загальної середньої освіти. Наукові дослідження щодо удосконалення підготовки майбутніх вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів/корекційних педагогів залишаються практично у полі медичної моделі ставлення суспільства до інвалідності та нозологічного підходу, що не відповідає сучасним реаліям реформування системи освіти. Відтак, актуальною постає проблема підготовки та формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери у сфері інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями.

Теоретичні положення, що розкривають соціально-педагогічні аспекти роботи соціального працівника з особами з особливими освітніми потребами, представлено впрацях В. Ляшенка, В. Тесленка, С. Харченка та ін. [1, с. 29].

Професійна компетентність – це система особистісних якостей, знань і умінь, що зумовлюють готовність і здатність фахівця здійснювати професійну діяльність. Професійна компетентність передбачає: сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результат праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань та проблем.

За результатами аналізу різних підходів до визначення поняття «професійна компетентність фахівця» виділяють основні критерії, до яких належать:

– знання, уміння та навички (сукупність психічних утворень, які формують загальний та професійний інтелект, загальнонаукову, особистісну та професійну підготовленість фахівця до відповідної сфери діяльності);

– професійна позиція фахівця (система сформованих настанов та ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, особистісні досягнення фахівця в професійній діяльності);

– індивідуально-психологічні особливості (стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність та особливість фахівця);

– акмеологічні інваріанти фахівця (внутрішні чинники, які зумовлюють потребу фахівця в саморозвитку та самовдосконаленні).

Професійна компетентність фахівця соціальної сфери у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність фахівця успішно провадити професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища; інтегроване поняття, що включає: світоглядні позиції фахівця як базисну основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння в галузі інклюзивного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, розвинені професійно-значущі якості.

Освітній простір закладу вищої освіти – цілісний багатофункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв'язків, спрямованих на забезпечення особистісних і професійних потреб майбутніх фахівців. Освітній простір закладу вищої освіти виступає простором для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього фахівця [3].

Таким чином, реалії сьогодення вимагають формування професійної компетентності фахівця спеціальної освіти, здатного надавати психолого-педагогічну підтримку різним категоріям дітей, які найчастіше зустрічаються у загальноосвітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Василенко О.М. Соціально-педагогічна робота з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації : Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2012. № 5. С. 29-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_8

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. № 988-р. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>

3. Ярошинська О.О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 35 (88). 2014. С. 558-567.

УДК 371.123.

Мельничук О.В., викладач сурдопедагогіки
циклової комісії шкільної, дошкільної
педагогіки та психології
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

В контексті інтеграційних тенденцій останніх десятиліть більшість демократичних країн у власній соціальній політиці розглядають інклюзивну освіта не як виокремлену складову суспільного життя, а в більш широкому контексті, оскільки система освіти зазнала глибинного реформування з метою позбутися елітарності, а також, і з послуги перетворитися в гарантоване і реалізоване право. Всесвітні міжнародні організації розглядають інклюзію як пріоритетний напрям розвитку національних систем шкільної освіти, оскільки реалізація права громадян на отримання якісної освіти та соціальну інтеграцію є важливим фактором сталого розвитку суспільства [4].

У зв'язку з цим, одним із головних завдань реформування системи освіти є формування інклюзивної компетентності у педагогів як складової їх професійної компетентності, що є надзвичайно актуальним у процесі вироблення нових освітніх стандартів на ґрунті компетентнісного підходу, який розпочався в нашій державі.

Професійні стандарти є одним із чинників реформи педагогічної освіти, що зазначено у Концепції педагогічної освіти. Технічно він описує, що повинен вміти і знати вчитель, який рівень тієї чи іншої компетентності, у тому числі й інклюзивної, має бути у вчителя на кожному етапі його професійної кар'єри. Професійна діяльність учителя в Стандарті розкладена на трудові функції, однією з яких є організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища. У межах кожної трудової функції також вказано компетентності, якими має володіти вчитель. Інклюзивна компетентність відноситься до професійної. Стандарт описує інклюзивну компетентність учителя відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників [5].

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як вміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості педагога, які дозволяють йому самостійно й ефективно

реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [1].

Сутність поняття «інклюзивна компетентність» розглядається в працях С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової. Інклюзивна компетентність трактується ними як рівень знань і вмінь, які необхідні для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; як необхідний обсяг знань та вмінь, що втілені у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище закладу освіти, створюючи умови для розвитку й саморозвитку; як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [6].

Наприклад, І. Хафізулліна виокремлює в структурі інклюзивної компетентності змістові компоненти, кваліфіковані як здатність усвідомлювати зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та функціональні компоненти, що характеризують функціональну сферу та постають як сукупність умінь, які сприяють виконанню професійних завдань у навчально-виховному процесі. Диференціюють діагностичні, прогностичні, конструктивні, організаційні, комунікативні, технологічні, корекційні й дослідницькі вміння. Перелік умінь не є вичерпним і може бути доповнений залежно від конкретної ситуації. Для дослідження готовності членів колективу до впровадження інклюзивного навчання використовують критерії інклюзивної компетентності, що відображають її змістову характеристику за обсягом знань, умінь і навичок відповідно до особливостей професійної діяльності та ступеня участі в інклюзії [2].

Отже, виснуємо, що інклюзивна компетентність належить до рівня спеціальних професійних компетентностей, адже передбачає здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність у нестандартних, специфічних умовах інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність майбутніх учителів включає сукупність взаємопов'язаних компонентів (за різними підходами). Виходячи із зазначеного, інклюзивна компетентність сучасного вчителя – це інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховувати при цьому усю широту освітніх потреб учнів, забезпечувати включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище закладу освіти та створювати належні умови для її розвитку й саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 176. С. 16–21.

2. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід. В кн.: Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень: монографія / за заг. ред. В.І. Лозової. Харків : Апостроф, 2011. С. 188–216.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 326 с.
4. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1(11).
5. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства освіти і науки від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
6. Сучасний тлумачний словник української мови. / авт.-уклад. Л.П. Олексієнко, О.Л. Кобза. Київ : Кобза, 2002. 544 с.

УДК 159.954.3:316.362]-053.4-056.313

Мішеніна А.В., аспірант
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема формування уявлень про сім'ю у дітей дошкільного віку є важливою у віковій та педагогічній психології та педагогіці. Особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями дещо ускладнюють процес ознайомлення з соціальним життям, і формування уявлень про сім'ю зокрема.

Проблему формування та розвитку уявлень про сім'ю у дітей дошкільного віку активно вивчають у вітчизняній психології (О. Бондаренко, Є. Бреус, Л. Хохлова та ін.) [5]. Дослідники розглядають це як суб'єктивне відображення об'єктивної реальності, що здатне регулювати діяльність та поведінку дитини і впливати на взаємодію з навколишнім. Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розглядалися у працях М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Синьова, О. Хохліної та інших [5]. Окремі аспекти проблеми ознайомлення з навколишнім світом дітей з інтелектуальними порушеннями у своїх працях досліджували Г. Блеч, А. Косимова, А. Міненко, М. Рахуба, О. Хайдарова та ін. [6]. Не зважаючи на значний доробок вчених, питання

особливостей формування соціальних уявлень у дошкільників з інтелектуальними порушеннями залишається актуальним та недостатньо вивченим.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз проблеми формування уявлень про сім'ю у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Період дошкільного дитинства є важливим етапом для формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості. Ці процеси забезпечує загальний психічний розвиток, формування системи психічних функцій, серед яких вирішальне місце займають мислення та пам'ять дитини [1].

З розвитком мислення невід'ємно пов'язаний і розвиток мови. Дитина накопичує словниковий запас, може прокоментувати певну подію чи явище, поміркувати про навколишній світ та його складові, про саму себе [2].

Однак психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується уповільненістю розвитку вищих психічних функцій. У структурі психофізичного порушення наявні психомоторні розлади, недорозвиток мовлення, емоційні реакції з'являються значно пізніше, несформована предметна діяльність та низький рівень пізнавальної діяльності [3;5]. О. Леонтьєв та П. Гальперін зазначали, що значну роль для психічного розвитку дитини мають умови життєдіяльності, де відбувається оволодіння соціальним досвідом та формування соціальних уявлень [2].

Ознайомлення з навколишнім є важливим компонентом всебічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Одним з важливих напрямків роботи по ознайомленню з навколишнім – є формування знань про явища соціального життя, в тому числі уявлень про сім'ю [4].

Для дошкільника найбільш важливими є соціальні стосунки, які виникають в процесі безпосередньої взаємодії з членами родини і однолітками в садочку. Уявлення дитини про себе, про свою сім'ю та близьких мають в подальшому суттєвий вплив на відносини з людьми і на розвиток всіх видів дитячої діяльності (предметної, ігрової) [1].

Відповідно до програми розвитку для дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями визначено такі завдання стосовно формування уявлень про сім'ю на кожен рік навчання:

1. Перший рік навчання (3-4 роки):

– формування первинних уявлень про себе (знати своє ім'я та прізвище, частини тіла та обличчя та їх призначення), про родичів (знати їх ім'я);

– формування вміння впізнавати себе та родичів на фотографіях, в дзеркалі та за голосом.

2. Другий рік навчання (4-5 років):

– уточнення та закріплення уявлення про себе;

– вивчення складу сім'ї: мати, батько, ти сам, твої рідні брати та сестри;

– формування вміння визначати хто «свій», хто «чужий», вивчення правил поведінки в сім'ї зі старшими;

– формування уявлень про дії близьких людей в побуті (бабуся шиє, тато миє посуд, мама готує обід і т.д.).

3. Третій рік навчання (5-6 років):

– закріплення уявлень про себе (вміння називати своє ім'я, прізвище, вік);

– склад сім'ї: уточнюємо та розширюємо уявлення про родинні відносини в сім'ї, соціальні ролі (бабуся, дід, онуки, брати, сестри).

4. Четвертий рік навчання (6-7 років):

– закріплення уявлень про себе та близьких, уточнення уявлень про обов'язки дорослих та дітей в родині;

– розповіді про свята та сімейні події в родині [4].

Проаналізувавши запропоновані завдання у програмі, відмітимо, що розширення уявлень про сім'ю відбувається з 4-5 років. Це пов'язано з розвитком мовлення, адже деякі діти з інтелектуальними порушеннями лише починають говорити в 4-5 років, що значно утруднює процес формування уявлень про сім'ю та соціалізації в цілому.

Слід зазначити, що у дітей з інтелектуальними порушеннями через недорозвиток емоційно-вольової сфери та мовлення виникають труднощі у розумінні подій власного життя, життя близьких людей та подій навколишнього світу. Часто дітям важко аналізувати свої взаємини з членами своєї родини [5].

Отже, проблема формування уявлень про сім'ю у дошкільників з інтелектуальними порушеннями є актуальною, оскільки це створює основу для розвитку діяльності (предметної, образотворчої), сприяє розвитку пам'яті, мовлення особистості та соціалізації. Адже сім'я є джерелом для наслідування соціальної поведінки з перших днів життя дитини. Аналіз літературних джерел засвідчив, що особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями не сприяють своєчасному формуванню соціальних уявлень, зокрема уявлень про сім'ю. Знання особливостей формування уявлень про сім'ю дає змогу створити сприятливі умови для організації якісної корекційно-розвиткової роботи з у напрямку формування соціальних уявлень у цих дітей.

Перспективними напрямками дослідження визначаємо вивчення рівня сформованості соціальних уявлень у дошкільників з інтелектуальними порушеннями та розробка педагогічних умов їх формування.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. Сім'я як осередок соціалізації дитини. Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. Київ :АЛД, 2008. 95 с.

2. Григорчук Т. Веселкове дитинство. Технології виховної роботи з молодшими школярами: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001.116 с.

3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 400 с.
4. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. URL: <http://kirc.kupyansk-rada.gov.ua/info/page/12115>
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.
6. Хайдарова О. Формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. дис. канд.пед.наук. Київ, 2018. 285 с.

УДК 376.015.31-056.263

Минка О.В., заступник директора з навчальної роботи
*КЗО «Жовтневий
навчально-реабілітаційний центр з поглибленим
професійно-трудоим навчанням» ДОР»
с. Вакулове, Україна*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У формуванні творчо обдарованої особистості, головною умовою можна вважати навчання її нестандартному мисленню, вмінню генерувати оригінальні, незвичайні ідеї, акцентувати на об'єкті дослідження, який ні у кого не трапляється і стимулює фантазію. Лише за таких умов може розвиватися творче мислення [1].

Учням з глухотою доводиться ще складніше: через відсутність слуху у таких школярів існує обмеженість у розвитку творчої здібності, тоді як творча робота для них має важливе значення з точки зору формування у них знань, умінь і навичок, які необхідні для подальшого професійного навчання та вдосконалення.

Американський сурдопсихолог Х. Майклбаст стверджує, що втрата слуху призводить до зниження діяльності всієї сенсорної сфери, внаслідок чого інтелектуальні здібності глухих значно слабшають і виникають суттєві труднощі засвоєння словесного мовлення. Учений вважає, що навіть якщо глухі діти за кількісними показниками (в балах, отриманих при визначенні коефіцієнту інтелектуальності) і відповідають чуючим при виконанні деяких тестів, все одно якісні відмінності є істотними. Значно нижчий якісний рівень функціонування інтелекту глухих Х. Майклбаст пояснює тим, що їхні поняття більш конкретні, а значить – менш абстрактні [2].

Х. Фурт намагався в своїх дослідженнях довести, що в мисленнєвій діяльності глухих та їхньому жестовому мовленні закладено необхідні передумови ідеалізації структур інтелекту, а словесне мовлення не є визначальним фактором їхнього інтелектуального розвитку. Головним досягненням Х. Фурта є, на думку американських учених, використання теорії Ж. Піаже для аналізу інтелектуального розвитку глухих, що позитивно вплинуло на організацію їхнього навчання. На думку Х. Фурта, розумовий розвиток у кінцевому підсумку залежить не від словесного мовлення, а від діяльності, в процесі якої діти виділяють різноманітні зв'язки і відношення, наприклад, логічні [3].

Через відсутність слуху, такі школярі сприймають інформацію за допомогою зорового аналізатора. Але весь час сприймати інформацію з губ або застосовуючи збережені залишки слухового сприймання, не зовсім просто: учні швидко перевтомлюються. Тому дуже важливо використовувати засоби інформаційних технологій, зокрема комп'ютерні мультимедійні презентації та відеоуроки.

А. Колупаєва наголошує, що у школі для дітей з відхиленнями у розвитку комп'ютерні технології набувають найбільшу цінність не тільки і не стільки як предмет вивчення, а як новий засіб корекційного навчання. Завдяки оптимальному поєднанню комп'ютерних і традиційних підходів досягається індивідуальність і максимальна ефективність корекційного навчання. Крім цього, умовою ефективного використання нових технологій є наявність спеціалізованих комп'ютерних програм для вирішення навчальних і корекційних завдань в різних змістовних областях навчання та психологічної підтримки слабочуючих дітей. Доступність до інформаційних технологій має особливо велике значення в системі навчання і соціальної реабілітації глухих і слабочуючих учнів з властивими їм комунікативними обмеженнями. Цей фактор посилюється і тим, що у зв'язку з компенсаторною активізацією діяльності у слабочуючих учнів зорове сприйняття інформації набуває провідну роль, а в системі інформаційних технологій візуальний канал передачі інформації займає центральне місце.

Комп'ютер – найпотужніше джерело розвитку не лише пізнавальної активності, а й інтелектуальних почуттів дитини – прагнення до знань, задоволення результатом своєї діяльності, розвиток критичного мислення. Вдало підібрані згідно з нормативними вимогами комп'ютерні програми забезпечують розвиток творчих здібностей учнів, їх інтересів, умінь і навичок, потребують певного рівня пізнавальної активності.

Розв'язування творчих завдань – основний засіб моделювання мислення, адже передбачає знаходження й усвідомлення зв'язку між тим, що дано, і тим, що треба знайти. Найпоширеніші й найцікавіші для молодших школярів завдання на конструювання. Також великої популярності як засіб розвитку творчості, особливо у молодшому шкільному віці, набула пісочна анімація (малювання піском, манкою, техніка порошку) – стиль

образотворчого мистецтва, а також технологія створення анімаційних фільмів

Існує також багато програм, технік та методик стосовно нетрадиційного малювання та роботи з природними матеріалами, реалізація яких призводить до позитивних змін творчого світу молодшого школяра з порушенням слуху. Розглянемо найпоширеніші техніками арт-терапії, які застосовують для розвитку творчого мислення молодших школярів з глухотою.

Малювання пальцями. Дитина вмочує палець, долоню, кулачок у ємність з гуашшю чи акварельною фарбою і робить відбитки на папері відповідно до теми [4].

Кляксографія. Аркуш паперу складається навпіл, прогладжується лінія згину. На лінію згину аркушу паперу довільної форми наноситься кілька кляк довільного кольору. Аркуш складається, прогладжується рукою. Розгорнувши, отримуються несподівані зображення. У них можна розпізнати знайомі образи, або домалювати необхідні деталі, щоб він став більш вираженим.

Малювання по зволоженому аркуші паперу. Зволожується аркуш паперу, потім швидко наноситься малюнок пальцем, вмочений в акварельну фарбу чи пензлем.

Малювання зім'ятим папером. М'який папір мнеться руками, вмочується у фарбу за кінчик і відбитки його наносяться на аркуш.

Штampi з овочів. Вирізати штampi, якими можуть бути зображення будь-які зображення фігур, а діти робитимуть відбитки або укладатимуть візерунки тощо.

За останні десятиліття одним з найбільш популярних способів розвитку творчого мислення є виготовлення художньої кераміки, а саме спосіб ліплення з тіста, або тістопластика. Саме цей спосіб допомагає, по можливості, більш повно розкрити природні властивості і пластичну сутність матеріалу, надаючи при цьому можливості вільної імпровізації, польоту думки і фантазії виконавцям. Ліплення з тіста не вимагає високої професійної майстерності, творчої індивідуальності, особливого підходу до формоутворення твору, тому останнім часом цю техніку часто використовують для позакласної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами, зокрема з глухотою на відповідних заняттях [5].

Всі перераховані заняття творчою діяльністю у дітей з порушенням слуху вимагають спеціальної організації. Наприклад, таких як: використання слухових апаратів під час уроку, дефектологічна робота, коригування усного мовлення, застосування наочних матеріалів, використання предметно-практичної діяльності (малювання, ілюстрування, створення аплікацій та ін.).

Отже, розвиток творчого мислення глухих дітей повинен проводитись за умови прийняття дитини, гуманізації, демократизації освіти, враховуючи

вихідний рівень розвитку дитини. Методи формування творчого мислення обираються з максимальною відповідністю до даної категорії дітей: наочність, арт-терапевтичні техніки, включення ІКТ у процес навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Каменська Н.М. Педагогічна та виховна робота як один з основних напрямків діяльності Українського товариства глухих. *Жестова мова й сучасність* : зб. наук. праць / ред. кол., відп. за вип. С.В.Кульбіда. Київ: ПП «Актуальна думка», 2009. Вип.2. С.118 – 127
2. Шрагіна Л. Технологія розвитку креативності. Київ: Шк. світ, 2010. 160 с.
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихологія: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2012. 203 с.
4. Датчук Н. Виховання креативності: нові методи та зміст. *Відкритий урок*. 2012. № 3. С. 26-31
5. Артпедагогіка и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник / под ред. Е.А. Медведевой. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 274 с.

УДК 376.36.17

Микитенко Б.А., вчитель-дефектолог
*Шепетівського центру
комплексної реабілітації дітей з інвалідністю,
м. Шепетівка, Україна*

«ЛЮДИ ДОЩУ» – ХТО ВОНИ?

Поруч із нами ростуть незвичайні діти, їх називають «дітьми дощу»: вони грають з предметами не так, як більшість, вони радіють іншому. Для них не існує норм і правил, звичних для нас, їм незрозуміло і нецікаво те, що роблять звичайні дівчатка та хлопчики. У них свій, закритий для сторонніх світ, але їм дуже потрібна наша допомога, підтримка і розуміння.

Аутизм і його характеристики

Аутизм (розлади аутистичного спектру (РАС) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати і адаптувати людину до соціального життя.

За оцінками ВООЗ, 1 дитина із 160 має будь-який із розладів аутистичного спектру. Американська асоціація Autism Speaks відзначає 1

випадок аутизму на 88 дітей. Загалом у світі таких осіб нараховується 2 мільйони 400 тисяч.

В Україні з 2008 по 2013 рік за даними МОЗ України захворюваність на розлади зі спектру аутизму зросла в 3,8 разів з 2,4 до 9,1 на 100 000 дитячого населення.

Розлади аутистичного спектру починаються у дитинстві, проте зберігаються у підлітковому і дорослому віці. У більшості випадків ці стани проявляються у перші 5 років життя.

Діагностувати ризик розвитку аутизму можна вже в 1,5 річному віці дитини за допомогою спеціального скринінгового тесту.

Люди з аутизмом можуть бути надзвичайно обдарованими, проте їм потрібно набагато більше часу, щоб навчитися чомусь дуже простому.

Рівні розумової діяльності у людей з РАС варіюють в надзвичайно широких межах – від важкого порушення функцій до чудових невербальних когнітивних навичок. Такі діти проявляють здібності – іноді просто геніальні – до малювання, музики, конструювання, математики тощо. При цьому інші сфери життя не будуть цікавити дитину.

Аутизм у чотири рази частіше вражає хлопчиків, ніж дівчаток.

Якщо говорити про причини аутизму, є багато факторів, які підвищують вірогідність появи у дитини РАС, в тому числі фактори навколишнього середовища і генетики.

Немає науково обґрунтованих даних щодо зв'язку між вакциною проти кору, коклюшу та краснухи і розвитком аутистичних розладів у дітей, оскільки ураження мозку відбувається ще на етапі внутрішньоутробного розвитку плоду.

До 6 років мозок дитини активно засвоює інформацію. І якщо намагатися розвивати «дитину дощу» до цього віку зусиллями психологів, арт-терапевтів, логопедів, то з часом таку дитину можна адаптувати до соціального життя.

На що батькам потрібно звернути увагу

- Порушення мовлення

Частина дітей не розмовляють зовсім, інші відстають від своїх однолітків у мовленнєвому розвитку. У віці до 12 місяців не агукають, не виявляють активно радості при наближенні мами або когось із близьких; видають одні й ті ж звуки, в 2 роки у них вкрай бідний словниковий запас (близько 15 слів), до 3 років вони майже не здатні комбінувати слова. Такі діти часто повторюють почуті десь слова і фрази, придумують власні слова (неологізми) і не користуються мовою для спілкування.

- Відсутність емоційного контакту з людьми

В першу чергу – з батьками. Малюки не дивляться людям в очі, не тягнуться до батьків на руки, не посміхаються, часто чинять опір спробам взяти їх на руки, приголубити. Вони не відрізняють батьків від інших людей, не помічають, що до них хтось звертається.

- Усамотнення

Дитина з аутизмом відчуває сильний дискомфорт серед інших людей, а з часом – тривогу. Вони не завжди грають з однолітками, не розуміють емоційніших людей і тому віддають перевагу усамотненню, яке захищає їх від сильних переживань з приводу складнощів спілкування.

- Напади агресії

Будь-яка невдача може викликати у дитини спалах гніву, спровокувати істерику, фізичну атаку. Агресія у дітей-аутистів може бути спрямована на інших і на самих себе, останнє зафіксовано у 30% хворих.

- Слабкий інтерес до іграшок

Наприклад, дитина не катає машинку, а годинами крутить її колесо. Інший варіант – прихильність тільки до однієї іграшки або її частини, до одних і тих же дрібних предметів.

- Стереотипність поведінки, страх змін

Діти-аутисти схильні здійснювати одні й ті ж дії протягом довгого часу: повторювати одне і те ж слово, бігати по колу, розгойдуватися з боку в бік, дивитися на обертові об'єкти, вертати щось тощо.

Які вони, дорослі «люди дощу»?

Розлади аутистичного спектру можуть істотно обмежити здатність людини здійснювати повсякденну діяльність і брати участь в житті суспільства. Ці розлади часто негативно впливають на освітні і соціальні досягнення людини. Деякі «люди дощу» здатні жити самостійно і продуктивно, інші страждають важкими порушеннями і потребують довічного догляду та підтримки.

Дорослі «люди дощу»:

- Часто говорять про себе в третій особі, не використовують звернень і особових займенників.
- При розмові не дивляться в обличчя співрозмовнику, або зовсім відвертаються від нього.
- Мають неемоційну мову, яка нагадує автовідповідач, складається з коротких речень або повторень однотипних фраз чи слів.
- Можуть перервати розмову і піти, оскільки втратили інтерес до розмови.
- Можуть без причини і недоречно сміятися.
- Часто не мають навичок самообслуговування (аутист може не вмиватися, не їсти, не переодягатися). Якщо ж вони це роблять, то доводять все до крайньої педантичності, створюють певні ритуали в своїх діях.
- Повторюють рухи (махи руками, хитання головою, піднімання плечей тощо).
- Можуть страждати від незрозумілих нападів паніки, гніву, злості.
- Інколи виконують агресивні дії, спрямовані проти самого себе.
- Мають високу сенсорну чутливість: напади паніки через різкі і гучні звуки, яскраве світло тощо.

У травні 2014 року 67-а сесія Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я прийняла резолюцію «Комплексні і узгоджені зусилля з ведення розладів аутистичного спектру», яку підтримали 60 країн.

«Люди дощу» часто наражаються на стигму і дискримінацію, вони можуть бути несправедливо обділені увагою як в сфері медичного обслуговування, так і в сфері освіти, в можливостях брати участь в житті місцевих громад. Тому їм дуже потрібна наша підтримка і розуміння. Аутизм неможливо вилікувати, проте з часом можна адаптувати таку людину до соціального життя.

Список використаних джерел

1. Галах Т.В. «Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом». Нетішин, 2016. 49 с.
2. Мардахаев Л.В. Соціальна педагогіка: учебник. Москва : Гардарики, 2005. 269 с.
3. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
4. Островська К.О. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.

УДК 373-056.313

Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор
проректор з наукової роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Інклюзивне навчання є безсумнівною складовою сучасної освіти. Його позитивні сторони підтверджені не лише теорією, а й практикою. Водночас є багато дискусій щодо змісту й організації вітчизняної інклюзивної освіти. Аналіз цих обговорень свідчить, що найчастіше вони стосуються найбільш вразливих категорій дітей: діти з РСА, інтелектуальними порушеннями (далі – дітей з ІІ), тяжкими мовленнєвими порушеннями, складними порушеннями розвитку. Спробуємо у публікації здійснити аналіз сучасної практики інклюзивного навчання дітей з ІІ, його позитивів та ризиків для них.

Беззаперечно, що основною перевагою інклюзивної освіти для всіх її учасників, в тому числі й для школярів з ІІ є відсутність сегрегації і перебування дитини в сім'ї. При цьому за замовчуванням ця перевага діє за умови, що батьки не лише задовольняють соціально-побутові потреби дитини, а й є активними учасниками команди супроводу інклюзивного навчання. Втім ця умова на практиці далеко не завжди здійснюється: батьки або абстрагуються від освітнього процесу, або виконують авторитарну роль, нав'язуючи членам команди свої уявлення про навчальний план, програму, корекційні заняття.

Вагомою проблемою, на нашу думку, є і змішування членами родини понять «соціалізація» і «освіта». Обираючи інклюзивний заклад для своєї дитини, батьки мотивують бажанням соціалізувати її. Проте школа передусім орієнтована на освіту, а соціалізація є одним із її результатів. І тут вже виникає перше протиріччя: орієнтуючись на включення дитини в соціум, батьки відсувають навчання на другий план, водночас вимагаючи його результатів. Однією з причин такої поведінки вважаємо підсвідоме неприйняття батьками інтелектуального порушення своєї дитини, нерозуміння її потреб і можливостей.

Одержана в закладі освіта є умовою вибору старшокласником подальшої життєвої траєкторії. Втім і тут виникає протиріччя. Навчальний план і програми спеціальних закладів загальної освіти для дітей з ІІ є системними, містять освітній і корекційний компоненти, професійно-трудове навчання, що в комплексі дозволяє випускникам працевлаштуватися чи продовжувати професійну освіту. За нинішньої організації інклюзивного навчання з 2021 року ІРЦ рекомендують всім учням інклюзивних шкіл навчання за програмами ЗЗСО, а заклади за потреби їх адаптують чи модифікують. Вбачаємо в цьому рішенні алогічність: для чого модифікувати програми, які як за обсягом, так і за характером є занадто складними для дітей з ІІ?! Так, це значно полегшує роботу вчителя, який для дитини з ІІ обирає з загальної програми невелику частку. Проте такий шлях руйнує системність і послідовність оволодіння компетентностями і пропагує меншовартісний підхід до навчання дітей з ІІ. Натомість навчання за спеціальною корекційно спрямованою програмою дає дітям системні знання і вміння. Загальна програма є доволі інтенсивною, передбачає швидкі темпи засвоєння. У той час як спеціальна програма є не лише кількісно, а й якісно інакшою і передбачає багато часу для засвоєння однієї теми за рахунок варіативних повторень матеріалу, його практичного закріплення. В умовах інклюзивного навчання принципи спеціальної дидактики не враховуються. І якщо ця проблема є менш виразною в початковій освіті, то в старших класах навчання дітей з ІІ суттєво ускладнюється, що часто призводить і до відторгнення учнів у колективі однокласників.

Ще одним недоліком інклюзивного навчання дітей з ІІ є невикористання вчителями спеціальної методики навчання цих учнів. Навіть

зменшуючи зміст освіти для учнів і спрощуючи його вчителі не добирають корекційно спрямованих методів навчання. І відповідно відсутність результатів у навчанні дітей з ІІ «списують» на труднощі дітей, а не на неправильну організацію і методикау освітнього процесу.

На відміну від спеціальних шкіл, де навчання і корекційно-розвиткова робота є тісно зв'язаними, в інклюзивному навчанні корекційна складова все ж є набагато слабшою. Зокрема, вчителі не передбачають корекційних цілей, що робить навчання дітей з ІІ формальним, адже корекція пізнавальної діяльності має відбуватися передусім на уроках. Немає взаємодії між вчителями предметів і корекційними педагогами, які проводять корекційно-розвиткові заняття, що також формалізує подолання проблем у дітей і їхній розвиток.

Вивчення практики свідчить і про те, що часто корекційно-розвиткові заняття проводять вчителі без спеціальної освіти, які не розуміють психологічних особливостей дітей з ІІ та не володіють спеціальною методикою корекційно-розвиткової роботи.

Ще однією проблемою вважаємо відсутність у школах пропозицій дозвілля, гурткової роботи, які відповідають інтересам та запитам учнів з ІІ. Без повноцінного позаурочного життя ні спілкування, ні реальна соціальна інтеграція не відбуваються.

Перехід на соціальну модель ставлення до осіб з інвалідністю призвів до переорієнтації і у визначенні суб'єктів інклюзивної освіти, відмові від медичної термінології, застосуванні рівнів підтримки учнів відповідно до їх особливих освітніх потреб. Як наслідок, під заборону потрапили класифікації інтелектуальних порушень за видами та клінічними діагнозами. Така ситуація ускладнює індивідуальний підхід до учнів у навчанні та наданні корекційно-розвиткових послуг. Труднощі і їх прояви можуть виглядати однаково, проте зумовлюються різними причинами. Виправлення цих причин, послідовність подолання труднощів, складові корекційно-розвиткової роботи будуть якісними за умови чіткої класифікації не лише за рівнями надання підтримки учням, а встановлення інформації, яка містить опис анатоми-фізіологічних особливостей дитини, медичні показники її розвитку. Адже одним із принципів корекційної роботи при інтелектуальних порушеннях є чіткий взаємозв'язок педагогічного, психологічного і медичного впливу.

Сучасна пандемія висвітлила таку проблему інклюзивної освіти як дистанційне навчання дітей з ІІ. Заклади масово переклали його організацію на асистентів вчителів і батьків, що в свою чергу призвело не лише до організаційних колізій, а й до зниження якості освіти учнів з ІІ.

Отже, аналіз практики вітчизняного досвіду інклюзивного навчання дітей з ІІ свідчить про необхідність його негайного удосконалення. Адже приведення освіти цих учнів до єдиного знаменника не є інклюзією. Однаковість і рівність – це не тотожні поняття.

Підведемо підсумки позитивних і негативних сторін інклюзивного навчання дітей з ІІ. Як свідчить викладений вище аналіз, ризиків і проблем на разі значно більше. Тому перспективними завданнями вбачаємо:

- розроблення механізмів залучення батьків дітей з ІІ до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу та підвищення їхньої відповідальності за неї;

- перегляд рішення про рекомендацію учням з ІІ для навчання програми ЗЗСО; дотримання вимоги, що незалежно від типу закладу і форми організації діти з ІІ мають навчатися за навчальними програмами, розробленими фахівцями саме для них з обов'язковим корекційно-розвитковим компонентом;

- у новому Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (пункт 20) передбачено, що для вивчення навчальних предметів можуть формуватися інклюзивні міжкласні групи [2]. Варто вивчити можливість створення таких груп саме для учнів з ІІ з дотриманням вимоги, що викладання в цих групах буде забезпечувати фахівець-олігофренопедагог, який володіє корекційно спрямованими методиками навчання;

- слід розробити порядок організації та механізм залучення учнів з ІІ до гурткової роботи в закладі, участі у позашкільних формах організації дозвілля для розвитку інтересів дітей, позашкільної інтеграції;

- вивчити питання щодо включення в опис освітніх труднощів цих дітей детальної інформації про їх анатоμο-фізіологічні та клінічні особливості, оскільки без розуміння структури порушення правильно визначити рівень надання підтримки неможливо;

- однією із складових інклюзивної освіти учнів з ІІ має стати їх професійна орієнтація, а в перспективі - формування трудових навичок, що забезпечить основу для професійної інтеграції випускників з ІІ;

- слід розробити чіткі рекомендації з організації дистанційного навчання дітей з ІІ в умовах інклюзивної освіти.

Отже, інклюзивне навчання дітей з ІІ є реальною потребою життя, проте його якісна реалізація потребує суттєвого удосконалення з орієнтацією на особливості цих учнів, їхні потреби і можливості.

Список використаних джерел

1. Миронова С. Виклики дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливі діти: освіта і соціалізація : збірник тез доповідей VI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (Київ-Запоріжжя, 1-2 жовтня 2020 р.). 2020. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії. С. 287 – 289.

2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» №957 від 15.09. 2021. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

УДК 373.5.016:796/799(07):376-056

Миронюк О.В., заступник директора
з навчально-виховної роботи

*Комунального закладу «Рівненський обласний навчально-реабілітаційний центр» Рівненської обласної ради,
м. Рівне, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ І ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПОЄДНАННІ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ФІЗКУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням дитина набуває досвіду, засвоює знання. Кожна дитина відчуває потребу в спілкуванні, але не кожна може реалізувати цю потребу. Насамперед це стосується дітей зі складними порушеннями розвитку (з порушеннями інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення). Для них рятівною паличкою може бути альтернативна і додаткова комунікація (АДК).

Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою жестів, міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині з складними порушеннями розвитку адаптуватись у соціумі. АДК є важливою для дітей, дає змогу спілкуватися навіть за відсутності вербального мовлення.

Перш за все, визначимо цілі використання альтернативної комунікації:

- побудова функціонуючої системи комунікації;
- розвиток навички самостійно та зрозуміло доносити до дитини нову для неї інформацію;
- розвиток здатності дитини висловлювати свої думки за допомогою символів [1, с.1].

Одним із поширених засобів АДК є піктограми на позначення окремих слів, понять, рухів. Оскільки, для поліпшення сприйняття навчального матеріалу на уроках фізкультури широко застосовуються наочні засоби, то й використання АДК може стати рушійною силою, яка сприятиме досягненню та виконанню освітніх завдань уроку.

Слід враховувати, що діти з інтелектуальними порушеннями мають порушення таких операцій, як аналіз та синтез, тому використання піктограм є доречним на початку уроку для розуміння дітьми усієї структури, тобто основних частин уроку [2, с. 6].

Зважаючи на низький рівень довільної уваги дітей зі складними порушеннями, який пов'язаний із недорозвиненням у них вольових якостей, наявність візуальних карток-структури уроку сприятиме вихованню зосередженості дитини, чіткого розуміння завершення однієї частини уроку і початку іншої.

Бувають моменти, коли складається враження, що учні уважно дивляться на вчителя й начебто слухають його, але насправді не стежать за думкою, не сприймають суть пояснення чи розповіді. Тому підкріплення словесних інструкцій виконання вправ, рухів візуальними зображеннями дозволить встановити внутрішній контакт між вчителем та учнями.

Оскільки терміни з фізичної культури є абстрактними для вище згаданої категорії дітей, тому й розуміння матеріалу, який діти можуть запам'ятати і точно відтворити досить мінімальний. При використанні піктограм з зображенням способу виконання того чи іншого руху, вправи, послідовності виконання, збільшується точність і міцність запам'ятовування, правильність відтворення. Якщо дитина не може повторити словесно, то здатна виконати практично за допомогою піктограми або відповісти, спираючись на відповідне зображення.

Наприклад, під час виконання бігу у заданому напрямку учням важко знайти орієнтир, вони розгублюються, виконують завдання лише за ведучим. Самостійність – відсутня. А коли супроводжуємо словесну інструкцію відповідним зображенням, то учні впевнено і правильно виконують завдання.

В основній частині уроку важливим є послідовність та правильне виконання основних рухів. Вчитель розміщує на планшетах візуальне зображення способу виконання певного руху, в заданій послідовності і учень безпомилково виконує необхідні рухи.

При підведенні підсумків уроку з фізкультури діти не вміють у достатній мірі слухати те, про що їх запитують. Учням важко пригадати, які основні рухи вони виконували, як називались рухливі ігри, в які грали (особливо ігри типу «Жонглер», «Слухай сигнал», «Кинув сідай» тощо), що для них було важко на уроці. Називають, зазвичай, лише вправи, які виконувались в кінці уроку. Спираючись на відповідну піктограму, учні або правильно називають правила гри або (в разі повної відсутності мовлення) показують, мають можливість вибрати, які рухи були важкими чи легкими, в яку гру пограли б ще або, яка найбільше запам'яталася чи не сподобалася. Піктограми дозволяють налагодити продуктивну комунікацію вчителю з учнями.

Особливо цікавими, де використання піктограм є доречними і не нав'язливими для дітей є квест-уроки з фізкультури. Включення квестів в

урок фізичної культури дозволяє формувати позитивне емоційне відношення до процесу виконання, підвищити мотивацію учнів, якість засвоєння знань і рухів [3, с.5].

Отже, використання АДК в дітей з інтелектуальними та тяжкими порушеннями мовлення на уроках фізкультури сприятиме:

1. Розвитку комунікативної навички: розуміння зверненого мовлення, виконання інструкцій вчителя, здатності правильно виконувати той чи інший рух, грати в рухливі ігри, виконуючи правила;
2. Соціальній адаптації та розширенню кругозору дитини;
3. Розвитку мислительних операцій;
4. Вихованню особистісних рис: самостійності, організованості, дисциплінованості, наполегливості.

Список використаних джерел

1. Жернова Н.О. Альтернативні засоби комунікації в роботі з дітьми, які мають складні порушення розвитку. 5 с. URL: <https://vseosvita.ua/library/alternativni-zasobi-komunikacii-v-roboti-z-ditmi-aki-maut-skladni-porusenna-rozvitkudopovid-do-prezentacii-126303.html>
2. Холоша О.О. Особливості роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. 13 с. URL: <http://naurok.com.ua/osoblivosti-roboti-z-ditmi-z-intelektualnimi-porushennyami-dlya-praktichnih-psihologiv-235829.html>
3. Черешнюк О.В. Квестові технології на уроках фізичної культури, як засіб розвитку ключових компетентностей учнів. С. 14 URL: <https://vseosvita.ua/library/kvest-tehnologii-na-urokah-fizicnoi-kulturi-192588.html>

УДК 376-056.32

Михальська С.А., доктор психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Участь батьків у забезпеченні успішного освітнього процесу їхньої дитини дуже важлива. Всім дітям потрібна підтримка родини, а здобувачі освіти з особливими освітніми потребами часто потребують ще більшого залучення батьків і не тільки на початкових етапах освітнього процесу, а й у старших класах та під час здобуття вищої освіти. Батьки є постійними, рівноправними членами команди психолого-педагогічного супроводу

дитини з особливими освітніми потребами, яка створюється в закладі освіти [3, с.18].

Питання співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами висвітлювалися у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема: Л. Вавіної, В. Засенка, В. Бондаря, С. Миронової, А. Колупаєвої, Л. Шипіциної, І. Луценко, Т. Лормана, В. Єрмакова, В. Феоктистової, С. Хорош, Т. Дегтяренко та ін.

І. Горбенко, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Шеремет та інші дослідили проблему навчання дітей з особливими освітніми потребами та розкрили роль батьків в організації освітнього процесу в закладах з інклюзивним навчанням.

Мета: теоретичне вивчення особливостей співпраці корекційного педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Взаємодія корекційного педагога з батьками дітей з особливими потребами полягає в організації цілеспрямованої фахової допомоги сім'ї у вирішенні психолого-педагогічних проблем; забезпеченні всебічного розвитку дитини відповідно до її задатків, схильностей, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб; формування у неї моральних норм і створення умов для її успішної соціалізації.

Основними формами роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання є: батьківські збори, бесіди (колективні, індивідуальні, групові), консультації, семінари, проведення тренінгів, організація ділових ігор, відвідування родин, дні відкритих дверей, оформлення куточків для батьків, випуск тематичних газет тощо [4, с. 98].

О. Гаяш [1] зазначає, що для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива підтримка і розуміння дітей з особливими освітніми потребами, співпраця педагогів і родин таких дітей, яка буде ефективною за реалізації наступних умов:

- створення сприятливої атмосфери (коли педагогічний колектив позитивно налаштований на партнерські стосунки і міжособистісну взаємодію з дітьми та їхніми родинами);
- постійне спілкування між родиною дітей і закладом освіти, яке має й інтерактивну, і перцептивну його складові;
- сприйняття батьків як колег.

Обов'язковою умовою ефективності цієї співпраці є участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу, який необхідний, в першу чергу, тим батькам, у яких є сумніви щодо правильності вибору ними шляху навчання своєї дитини в умовах закладу загальної середньої освіти.

М. Ємельянова вказує, що у сумісній діяльності педагога і родин, як правило, виокремлюють шість стратегій міжособистісних взаємодій:

- співробітництво – активна допомога один одному в досягненні результату;

- одностороннє прийняття – активні дії з однієї сторони. Батьки поважають педагога, позитивні стосунки, але не приймають участі у житті групи і закладу дошкільної освіти;
- ухилення від взаємодії – дві сторони уникають ситуацій взаємодії, педагог не залучає батьків через свою невпевненість, а батьки дотримуються формули: «Ви педагоги, ось і розвивайте дитину»;
- одностороння протидія – батьки не визнають авторитет педагога, особливо молодих: «Ви не знаєте, у вас все неправильно»;
- протиборство – дві сторони активно заперечують одна одній;
- компромісна взаємодія – у залежності з ситуацією взаємодіють то у формі співробітництва, то протиборства [2, с. 119].

Отже, для успішної реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами надзвичайно важлива ефективна співпраця корекційного педагога та родин дітей з особливими освітніми потребами. Адже, чим більш залученні батьки в інклюзію, тим більша ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 38. С. 60–66.
2. Емельянова М. От сосуществования – к сотрудничеству и партнерству. *Дошкольное воспитание*. 2009. №7. С. 118–122.
3. Підтримай себе – підтримай дитину : путівник для батьків дітей з особливими потребами / Авторський колектив проекту «Інклюзивна освіта: крок за кроком». Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 34 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

УДК 796:616.899.3-085

Михальська Ю.А., кандидат психогічних наук,
старший викладач кафедри
психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема охорони і зміцнення здоров'я дітей, створення оптимальних умов для їх росту і розвитку є актуальною і дуже значущою в останні

десятиліття. Саме тому об'єктом особливої уваги державної політики України є діти з комплексними порушеннями. Щоб забезпечити їхній розвиток і надання можливості отримання якісної освіти проводиться реформування освіти та вдосконалюються форми навчання для створення найсприятливіших умов їхньої інтеграції в суспільство. Організація освіти, зорієнтованої на ті чи інші проблеми розвитку дитини, передбачає комплексну медико-педагогічну, фізичну, соціальну реабілітацію дітей упродовж усього періоду їхнього навчання.

Мета дослідження: особливості та можливості оптимізації застосування здоров'язберігаючих технологій в роботі з дітьми з комплексними порушеннями.

Проблеми здоров'язберігаючих технологій досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: С. Алещенко, Ю. Бойчук, Л. Гривняк, К. Даєне, О. Дубогай, С. Іванкова, Л. Логінова та інші. Особливої актуальності набувають дослідження педагогів: В. Горащука, О. Дубогай, С. Кириленко, С. Лапаєнко, С. Свириденко, С. Тищенко, В. Шахненко та інших.

При роботі з дітьми з комплексними порушеннями найдоцільніше використовувати технології, які: мають за основу комплексний характер збереження здоров'я; беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я; враховують вікові та індивідуальні особливості учнів; забезпечують запровадження цілей та змісту політики освітнього закладу зі зміцнення здоров'я учнів та формування здорового способу життя; контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язберігаючий та профілактичний характер; постійно покращують санітарно-гігієнічні умови навчального закладу; здійснюють періодичну оцінку ефективності технологій; залучають батьків до збереження та зміцнення здоров'я дітей [4, с. 343-350].

Робота з дітьми з комплексними порушеннями повинна бути орієнтована на формування в дітей стійкої позиції, що передбачає визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізична, соціальна, психічна, духовна).

Слід пам'ятати, що працювати потрібно в тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей [2, с. 22-25].

Для роботи з дітьми з комплексними порушеннями варто використовувати наступні групи засобів з метою здоров'язбереження:

- 1) засоби рухової спрямованості;
- 2) оздоровчі сили природи;
- 3) гігієнічні чинники;
- 4) чинники становлення ціннісного ставлення до здоров'я.

Комплексне використання цих засобів дозволяє ефективно вирішувати завдання здоров'язбереження та використання здоров'язберігаючих технологій в навчальному і виховному процесі дозволяє зменшити

стомлюваність, покращує емоційний настрій і підвищує працездатність школярів, а це у свою чергу сприяє збереженню і зміцненню їх здоров'я [1; 3, с. 31-49].

Необхідно враховувати, що вибір здоров'язберігаючих технологій залежить від програми, за якою працює школа, від умов навчання і можливостей школи, від професіоналізму педагогів.

Особливо важливе питання полягає у використанні здоров'язберігаючих технологій в корекційній роботі з дітьми.

При роботі з дітьми з комплексними порушеннями корекційно-розвивальна робота здійснюється за наступними напрямками:

- корекція і розвиток пізнавальної сфери на корекційно-розвивальних заняттях;
- корекція і розвиток емоційно-вольової сфери (прийоми ізотерапії, лялькотерапії, казкотерапії, музикотерапії, ігротерапії, зоотерапії, арт-терапії);
- корекція і розвиток фізичної сфери (уроки лікувальної фізичної культури, ритміки);
- корекція і розвиток соціальної поведінки (уроки соціально-побутового орієнтування).

Корекційна робота з дітьми з комплексними порушеннями в освітніх і виховних цілях та завданнях здоров'язберігаючих педагогічних технологій має медико-соціально-педагогічну значущість. Враховуючи вище написане можна сформулювати основні принципи і умови організації здоров'язберігаючої освітньої діяльності:

1. Урахування цілісної системи формування культури здоров'я дітей з комплексними порушеннями.
2. Наявність здоров'язберігаючого освітнього простору для дітей з комплексними порушеннями.
3. Урахування психолого-педагогічних чинників в роботі з дітьми з комплексними порушеннями.
4. Забезпечення різноманітної рухової активності дітей з комплексними порушеннями. Обов'язково потрібно чергувати корекційні заняття з активно-руховими видами діяльності: динамічними паузами, фізкультхвилинками, пальцевою гімнастикою, ритмопластикою, ритмікою, м'ячковою гімнастикою і ін. [3, с. 135-182].
5. Підвищення педагогічної корекційної компетенції батьків дітей з комплексними порушеннями у питаннях здоров'язбереження, навчання, корекції і виховання дитини з особливими освітніми потребами.
6. Відсутність впливу несприятливих для здоров'я дітей чинників.

Здоров'язберігаючі освітні технології створюють максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я дітей з комплексними порушеннями [3, с. 135-182].

Надалі вирішення проблеми збереження здоров'я особистості дитини потребує подальшого вирішення сучасних форм, методів та засобів впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітньому просторі, оскільки створення сприятливого психо-емоційного клімату для комфортного перебування дітей, формування мотивацій і навичок здорового способу життя покращить загальне здоров'я дитини з комплексними порушеннями, чим забезпечить безперервність навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу.

Список використаних джерел

1. Бобренко І.В. Здоров'язберігаючі технології в освіті молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами (до 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»)*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2020. С. 28 – 33.

2. Використання здоров'язбережувальних технологій в сучасних освітніх закладах: методичні рекомендації / укладачі Л.М. Богданович, С.Л. Усик. Львів.: Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області, 2016. 44 с.

3. Михальський А.В., Жигульова Е.О., Михальська Ю.А. Здоров'язберігаючі технології при роботі з дітьми із особливими освітніми потребами : навч. посібник. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2020. 228 с.

4. Сучасні здоров'язбережувальні технології : монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. 724 с.

УДК 376.4-159.9.07-93

Михальський А.В., кандидат медичних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та психології
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ІСТОРИЧНИЙ ПОГЛЯД НА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНУ ДІАГНОСТИКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

Діагностика порушень інтелектуального розвитку надзвичайно складна і в той же час вкрай необхідна. Виявлення відхилень у розвитку дитини дає можливість встановити порушення структури і функції організму, що буде сприяти своєчасній їх профілактиці і корекції.

Мета дослідження – прослідкувати основні етапи становлення та вдосконалення медико-психологічної діагностики інтелектуальних порушень.

До середини XIX століття встановлення діагнозу розумова відсталість залишалося у рамках медичної проблеми. Первинні діагностичні критерії при дослідженні розумово відсталих розроблялися Ж. Ескіролем, а в якості показників інтелектуального розвитку він використовував стан мовлення, і Е. Сегеном, який акцентував увагу на стані сенсорних і вольових процесів.

Ф. Гальтоном досліджувалися індивідуальні відмінності дітей, а в якості показників розумових здібностей виступав стан сенсорних функцій. Дж. Кеттел вперше ввів у науковий обіг термін «інтелектуальний тест», і його серія тестових випробувань була орієнтована на визначення стану простих функцій [5].

Е. Крепелін проводив вимір більш складних психічних процесів (сприйняття, пам'яті). Надалі А. Біне займався дослідженням вищих психічних процесів, а у співпраці з Т. Сімоном була створена «Метрична шкала розумових здібностей».

У 50-70-ті роки активно розроблялися нейропсихологічні методи дослідження дітей під керівництвом Б. Зейгарник, О. Лурія, Г. Дульнева, Ж. Шіф та ін. [4, с. 126].

Г. Сухарева розумову відсталість розглядала як групу різних за етіологією і патогенезом хворобливих станів, систематизованих за загальними клінічними проявами дизонтогеній у процесі органічного ураження головного мозку [3, с. 118]. В. Лубовським розумова відсталість визначалася як вид недорозвинення складних форм психічної діяльності [1, с. 9].

Психологічне дослідження спрямоване на оцінку рівня інтелектуального розвитку (тест Векслера, шкала оцінки інтелекту Стенфорда-Біне, шкала адаптивної поведінки Вайнленда, шкала незалежної поведінки Вудкок-Джонсона); виявлення сформованості функціональних структурних утворень інтелектуальної діяльності; виявлення продуктивності інтелектуальної діяльності – уваги (таблиці Шульта, рахунок за Крепеліним, коректурна проба Бурдона), пам'яті (запам'ятовування 10 слів, малюнків; опосередковане запам'ятовування за Леонтьєвим, піктограма, та ін.) і розумової працездатності [2, с. 150].

На сучасному етапі вивчення інтелектуальних порушень суттєво вдосконалились методи діагностики. Вони передбачають дослідження у чотирьох напрямках: пренатальний аналіз, оцінка інтелекту і розвитку, візуалізація центральної нервової системи, генетичні дослідження.

Пренатальний аналіз

Генетичне консультування може допомогти парам з високим ступенем ризику зрозуміти можливі небезпеки. Якщо у дитини є інтелектуальні

порушення, то оцінка етіології може забезпечити сім'ю відповідною інформацією про ризик для майбутніх вагітностей.

Пренатальна діагностика може бути виконана у пар з високим ступенем ризику, які хочуть мати дітей. Пренатальне тестування дозволяє парам розглянути можливість переривання вагітності і подальшого планування сім'ї. Тестування включає: амніоцентез або проба ворсинчатого хоріона, четверний тест, ультразвукове дослідження, визначення альфа-фетопротейну в материнській сироватці, неінвазивний пренатальний скринінг.

Оцінка інтелекту і розвитку

Стандартними тестами інтелекту можна виміряти інтелектуальні здібності нижче середнього, але вони схильні до помилок, і результати повинні бути поставлені під сумнів, якщо вони не збігаються з клінічними даними; хвороби, моторні або сенсорні порушення, мовленнєві бар'єри або культурні відмінності можуть перешкоджати визначенню продуктивності дитини. Такі тести також мають середній рівень суб'єктивних помилок, але, як правило, ефективні при оцінці інтелектуальних здібностей у дітей, особливо у більш старших.

Розвиваючі скринінгові тести, такі як Опитувальник за віком і стадіями (ASQ) або Оцінка батьками рівня розвитку (PEDS), забезпечують загальну оцінку розвитку маленьких дітей і можуть бути проведені лікарем або іншою людиною. Такі заходи потрібно використовувати тільки для скринінгу, а не в якості заміни стандартних тестів інтелекту, які повинні проводити кваліфіковані психологи. Нейропсихічна оцінка повинна бути проведена при підозрі на затримку в розвитку.

Педіатр або дитячий невропатолог повинні розслідувати всі випадки: помірної або тяжкої затримки розвитку, нервово-м'язові порушення, підозру на епілепсію.

Візуалізація центральної нервової системи. Клінічні прояви (наприклад, погана прибавка у вазі, млявість, судоми, гіпотонія, гепатоспленомегалія, грубі риси обличчя, нетиповий запах сечі та ін.) можуть припускати генетичні метаболічні порушення. Окремі затримки у навичках сидіння або ходьби і хапання, малюванні або написанні можуть вказувати на психомоторну затримку.

Конкретні лабораторні тести виконують у залежності від передбачуваної причини (тести на деякі причини розумової відсталості). Аудіовізуальні оцінки повинні бути зроблені у ранньому віці.

Генетичні тести можуть допомогти виявити порушення:

- Стандартне каріотипування дозволяє виявити синдром Дауна (трисомія 21 пари) і інші хромосомні порушення.
- Хромосомне мікрочіпування ідентифікує показник копії таких варіантів, при яких можна було б знайти синдром 5p (синдром 5p мінус або синдром котячого крику) або синдром Ді Джорджі (втрата хромосоми 22q).

- Прямі дослідження ДНК визначають синдром ламкої X-хромосоми.

Хромосомний мікроматричний аналіз найбільш прийнятний інструмент дослідження; він може бути використаний для ідентифікації запідозреного специфічного синдрому. Це дає можливості для ідентифікації інших нерозпізнаних хромосомних порушень, але потрібно тестування батьків для інтерпретації позитивних висновків. Повне геномне секвенування кодуєчих ділянок є новим, більш детальним методом, який може виявити додаткові причини розумової відсталості.

Таким чином, діагностика інтелектуальних порушень є багатосторонньою та мультидисциплінарною. При цьому клінічні методи використовують лікарі, психологічні – психологи, а педагогічні – корекційні педагоги.

Список використаних джерел

1. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук СССР. Москва: Педагогика, 1989. 104 с.
2. Матанцева Т.Н., Вирская Ю.В. Подходы к диагностике умственной отсталости. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 8. С. 149 – 154.
3. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Москва : Медицина, 1974. 320 с.
4. Шиф Ж.И., Лубовский В.И., Соловьев И. М. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. Москва : Просвещение, 1965. 342 с.
5. Cattell, James McKeen. Mental tests and measurements. 1890. *Mind* 15: 373–381.

УДК 376.016-056.313:81'233

Мізик А.В., вчитель-логопед
Кам'янець-Подільського ЗДО №3
компенсуючого типу

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З КАЗКОЮ

Розумовий розвиток дітей дошкільного віку характеризується формуванням образного мислення, яке дозволяє дитині уявляти предмети, порівнювати їх навіть тоді, коли вона їх не бачить. Дитина починає

формувати моделі тієї дійсності, з якою має справу, будувати її опис. Робить вона це за допомогою казки.

Сучасна стратегія навчання рідної мови дошкільнят включає в себе: володіння мовленням, як засобом спілкування та культури; збагачення активного словника; розвиток звукової та інтонаційної культури, фонематичного слуху; знайомство з книжковою культурою, розуміння на слух текстів різних жанрів дитячої літератури; формування звукової аналітичної активності, як передумови навчання грамоті; розвиток мовленнєвої творчості. На жаль, практика показує, що на сьогоднішній день у дошкільнят існують безліч проблем у мовленнєвому розвитку.

Звичайно, слід звернути увагу на мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями: односкладна мова, бідна діалогічна мова, недостатній словниковий запас, мало вживається слів, що характеризують якість, ознаку та дію предмета, порушення лексичної поєднуваності слів та рівень сформованості граматичних форм та ін. Тому дуже актуальним і значущим, для закладу дошкільної освіти є завдання оптимізації мовленнєвої діяльності дітей. Можливість оптимізувати і якісно поліпшити мовленнєву діяльність дітей дає пошук нових форм і методів навчання, розвитку і виховання дітей. Одним із методів, що активно розробляється корекційними педагогами, в останні роки, і застосовується в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, є метод казкотерапії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій вказують на те, що досить значна частина праць з педагогіки присвячені дослідженню методу казкотерапії. Це, праці таких науковців, як Є. Водовозової, Н. Гавриш, Є. Струніної, О. Ушакової, С. Макарової, та інші. Усі вони свідчать про можливість ефективного використання казкотерапії для оптимізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

У казці детально викладається схема дій, які послідовно виконуються. Це дуже важливо для дитини (особливо для дітей із порушенням інтелекту та розладами аутистичного спектру), для того щоб засвоїти зв'язок між причиною та наслідком. Д. Соколова вважає, що казка – це така знакова система, за допомогою якої дитина інтерпретує навколишню дійсність [5]. Як зазначає Л. Шик, що казкотерапія – це метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. За допомогою казкотерапії відбувається виховання, а також і «лікування» казкою, яка не тільки вчить переживати, радіти, співчувати, сумувати, але і спонукає дітей до мовленнєвого спілкування [3].

Дуже важливо відзначити той факт, що казкотерапія – це найбільш ефективний спосіб корекційного впливу на дитину. За допомогою казкових сюжетів дитина вперше опановує основні життєві принципи, може порівняти добрі та погані вчинки, може самостійно вирішувати: хто позитивний герой, а хто – негативний. Казкотерапія – це вплив на внутрішній світ дитини. Саме

під час роботи з казкою, діти з особливими освітніми потребами засвоюють необхідні моделі поведінки, вчаться реагувати на життєві ситуації, підвищувати рівень знань про себе та оточуючих.

Роботу з оптимізації мовлення дошкільників із застосуванням прийому казкотерапії, можна застосовувати у різних видах діяльності. Коли проводиться творча робота, у процесі гри, застосовують різні види театралізованої діяльності: настільний, пальчиковий, тіньовий, магнітний, шапочки-маски, ширма для лялькового театру, аудіотека. На думку, Т. Зінкевич-Евстігнеєвої під час таких видів діяльності діти самостійно, або з допомогою педагога організують сюжетно-рольові ігри, відтворюючи казкові сюжети, тим самим розігрують казку в іграх-драматизаціях, режисерських іграх, театральних [2].

Організуючи ігри, з використанням казок, дошкільники говорять словами героїв, звірів, тим самим розширюють свій словниковий запас, розвивають діалогічне мовлення. Педагогам необхідно слідкувати, щоб діти говорили правильно та чітко. О. Бредіхіна вважає таку роботу безпосередньою освітньою діяльністю, з оптимізації мовлення дошкільників.

Метод казкотерапії включає в себе такі види діяльності: читання або розповідь казки, її обговорення, переказ казок, розповідання казок від третьої особи, групове розповідання казок, розповідання казок по колу [1]. У такій діяльності дітям надається можливість: придбання безпосереднього емоційно-чуттєвого досвіду спілкування з предметами, з якими дошкільники потім зустрічаються в казці; освоєння змісту казкового твору; оволодіти засобами побудови самостійної активної взаємодії з казковими образами; самостійної творчої діяльності дітей з вигадування казок. Т. Поніманська для дітей дошкільного віку виділяє такі варіанти казок: чарівні («Кіт у чоботях», «Морозко»); побутової спрямованості («Колобок», «Курочка Ряба»); повчальні («Колосок», «Зайчикова хата» «Лисиця та журавель») [4].

Л. Шик, Г. Гаркуша, Л. Тур, О. Рудик виділяють вимоги, до казок, які використовуються для оптимізації мовленнєвої діяльності дошкільників. Казки можуть бути як усні народні, так і авторські. Головне, щоб вони відповідали наступним вимогам: персонажі повинні бути цікавими і зрозумілими; мають бути позитивні і негативні герої розповіді; текст необхідно вибирати, відповідний до захоплень дітей, їх віку та рівня інтелектуальних можливостей; тематика розповіді повинна бути актуальною.

Казкотерапія проводиться з певною метою, а саме оптимізації мовленнєвої діяльності дошкільників. Тому, матеріал необхідно підбирати так, щоб висвітлювати ті аспекти, з якими є проблема у дитини. Проблема у казці обов'язково повинна бути вирішена, адже тільки таким чином діти зможуть отримати конкретний алгоритм дій [3]. Під час розповіді використовують декілька прийомів: розповідання нової або відомої казки від третьої (або першої особи); групове розповідання казок; розповідання відомої казки і вигадування продовження до неї; групове вигадування казки.

Важливу роль в оптимізації мовлення дошкільників засобами казкотерапії відіграють батьки. Вони мають бути зацікавлені такою методикою. Саме тому у педагогічній роботі особливу роль слід відводити роботі з батьками: розповідати про роль казки в розвитку мовлення дитини; знайомити з методиками використання казки, як засобу морального виховання підростаючого покоління; залучати до виготовлення дидактичного матеріалу та до участі у драматизації казок.

Отже, у результаті застосування методу казкотерапії, як ефективного засобу оптимізації мовленнєвої діяльності, у дітей формується активний словниковий запас, уміння налагоджувати контакти з дорослими і однолітками, взаємодіяти з ними, адекватно реагувати на те, що відбувається навколо, емоційно відгукуватися на ситуації, що виникають у спілкуванні, виявляти свої емоційні стани, прийняті у суспільстві. В процесі створення казкових образів, у дошкільників з інтелектуальними порушеннями покращується рівень мовленнєвого розвитку та його виразність.

Список використаних джерел

1. Бредіхіна О.А.. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. Авторські психотерапевтичні казки: метод. посіб. Нетішин, 2015. С.40-41
2. Зінкевич-Євстігнеєва Т. Д. Форми і методи роботи з казками. Санкт-Петербург: Мова, 2008. 240 с.
3. Казкотерапія в роботі з дошкільниками / упор. Л.А. Шик, Г.В. Гаркуша, Л.В. Тур, О.А. Рудик. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 240 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2006.456с.
5. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. Москва : Класс, 2000. 160 с.
URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=89845> УДК 373.2.015.31:7

УДК 373.011.3-056.2/.3-051

Молодовська С. Л., директор
*Хмельницького закладу дошкільної освіти
№40 «Сонечко»,
м. Хмельницький, Україна*

УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗДО

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та реального забезпечення однакового доступу всіх громадян до якісної освіти, зокрема і дітей з особливими

освітніми потребами. Інклюзія – це не просто модне нововведення, це виклик часу, пов'язаний із різними чинниками: загальним погіршенням стану здоров'я дитячого населення України, бажанням батьків і дітей з особливими освітніми потребами здобувати освіту на однакових умовах і в зручному для батьків та дитини середовищі. З огляду на це набуває актуальності питання забезпечення процесу інклюзивного навчання особливих дітей висококваліфікованими фахівцями, які володіють прийомами позитивної мотивації, професійним потенціалом, гуманно-особистісним характером психологічного впливу на дітей. Педагоги активно працюють над розв'язанням цього питання, обґрунтовуючи найважливіші його аспекти і визначаючи шляхи подолання наболілих проблем.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади.

Згідно з Концепцією розвитку інклюзивного навчання в Україні здійснюється активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, із їхніми нормотиповими однолітками. Найпершими, хто помічає проблеми та труднощі у розвитку дитини є батьки, лікарі-педіатри, вихователі. Тому дуже важливо, щоб вони не зволікали, не чекали на спонтанне усунення проблеми, а звернулися до фахівців. Консультацію щодо раннього розвитку дитини, створення необхідних для неї умов, за необхідності – і допомогу, можна одержати у інклюзивно-ресурсних центрах. Для цього батькам не потрібно жодних направлень і дозволів. Вони можуть відвідати ІРЦ з власної ініціативи. Чим раніше дитина одержить необхідну допомогу (педагогічну, психологічну, медичну), тим краще вона розвиватиметься. Важливо, щоб і вихователі дошкільних закладів вчасно помічали проблеми поведінки дітей, труднощі у навчанні і радили батькам відвідати спеціалістів ІРЦ. Саме вони допоможуть визначити, що спричинило труднощі чи проблеми у розвитку дитини: порадять, які умови створити у сім'ї, дитячому садку; і нададуть корекційну допомогу або порадять спеціальний заклад для цього. Приймати рішення про заклад для дитини з психофізичними проблемами розвитку мають батьки разом із фахівцями ІРЦ.

З метою реалізації інклюзивної освіти вихователі повинні вміти:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі;
- своєчасно виявити відхилення у розвитку дошкільників та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з проблемами психофізичного розвитку;
- формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- проводити роботу з батьками щодо надання їм правдивої інформації про осіб з порушенням психофізичного розвитку.

Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є однією з умов ефективності дошкільної освіти. Педагоги дошкільного закладу повинні передусім формувати позитивне ставлення нормотипових вихованців до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, використовувати прийоми адекватної взаємодії, емпатії.

Оскільки дитина-дошкільник – це віддзеркалення сім'ї, то відповідну роботу потрібно провести і з батьками нормотипових дітей, формуючи у них позитивне ставлення до перебування у групі дітей з особливими освітніми потребами. Отже, інклюзивна дошкільна освіта – це одна із реалій нашого життя. Проте, потрібно пам'ятати, що її ефективність залежить від багатьох умов, головною з яких є комплексний психолого-педагогічний супровід.

Оцінюючи можливості широкого впровадження інклюзивної освіти в Україні, більшість освітян вважають, що сьогодні країна ще не готова чи лише частково готова перейти до інклюзії широкого масштабу. Сьогодення вимагає втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. У розв'язанні складних завдань інклюзивної освіти важливу роль відіграє педагог, оскільки саме він спрямовує навчально-виховний процес, систематизує, конкретизує зміст пізнавального матеріалу, вишукує найбільш раціональні шляхи щодо оволодіння дітьми уміннями, необхідними в самостійному пізнанні, формує необхідні навички, забезпечуючи можливості особистісного розкриття кожної дитини.

УДК 376-056.34

Монько Л.Г., практичний психолог
*КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Варвинської селищної ради
Прилуцького району, Чернігівської області
смт Варва, Україна*

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Діти з особливостями розвитку відрізняються і за своїми здібностями, і за особливостями психофізичного розвитку. У більшості учнів порушене усне і писемне мовлення, наявні проблеми в поведінці. Часто відволікаються, не можуть довго сидіти за партою, тонус м'язів або підвищений або знижений, моторика практично несформована, відмічається коливання працездатності, продуктивність діяльності вже до середини уроку знижується.

Учні із затримкою психічного розвитку в цілому мають недорозвинення пізнавальної діяльності, обумовлене найчастіше слабо вираженою органічною недостатністю центральної нервової системи внаслідок мінімальної мозкової дисфункції. Недорозвинення вищих психічних функцій – пам'яті, мислення, складних видів сприйняття призводять до того, що ці діти відчувають серйозні труднощі при адаптації до школи і в процесі навчання. В основі їх лежить не інтелектуальна недостатність, а порушення розумової працездатності. На відміну від розумової відсталості у структурі порушень при ЗПР – немає тотальності у недорозвиненні вищих психічних функцій. Тому учням із ЗПР доцільно надавати комплексну психолого-педагогічну допомогу, що включає індивідуальний підхід вчителя та асистента під час навчання, індивідуальні заняття з вчителем-логопедом, практичним психологом, дефектологом в поєднанні з медикаментозною терапією за індивідуальними показниками. За умови своєчасності подібної допомоги така дитина зможе навчатися за програмою загальноосвітньої школи у старших класах.

Обов'язковою умовою повноцінного розвитку особистості учня із ЗПР є створення корекційного розвивального середовища.

У дітей із затримкою психічного розвитку розумові дії формуються із відставанням й недостатньо продуктивно, до того ж, недосконалыми є процеси пізнавальної діяльності: звужене й обмежене сприймання, недостатня пам'ять та увага.

Тому дітей потрібно спеціально вчити розрізняти та називати колір, форму, розмір предметів, їх розташування у просторі, вміти застосовувати ці знання практично. Під час занять слід пам'ятати, що дитина, яка відстає у психічному розвитку не лише пасивна, а й легко відволікається.

Коли ви навчаєте дитину, ніщо не повинно відволікати її від заняття. Необхідно прибрати зайві речі в найближчому оточенні, подбати щоб було тихо, і сам дорослий не відволікався на сторонні справи. Заняття проводяться у вигляді гри. Це важливо, бо діти ще не готові цілеспрямовано навчатися, нові знання найкраще засвоюють тоді, коли вони викликають інтерес, представлені доступно.

Основні вимоги до проведення занять:

- використовувати ігрові способи організації виконання навчальних завдань, а також оцінювання навчальної діяльності учнів;
- формувати розумові дії школярів на усіх етапах навчального процесу, такі як: орієнтувально-дослідницькі дії, оцінювання, аналіз, узагальнення, порівняння, планування;
- спонукати до мовної активності, здійснювати контроль за мовою дітей;
- встановлювати більш повільний темп навчання;
- використовувати багатократні модифікаційні повторення матеріалу;
- максимально використовувати збережені психічні функції дитини;
- розчленовувати цільну діяльність на окремі складові частини, елементи, операції, допомагати дітям осмислювати їх у внутрішньому співвідношенні один до одного;
- використовувати вправи, націлені на розвиток уваги, пам'яті, уяви, будуючи їх на програмовому матеріалі.

На початку заняття добре давати ігри на розвиток пам'яті, потім ігри з перебуванням у грі та вибуванням із неї, естафети з найпростішими навичками володіння м'ячем чи палицями тощо, а наприкінці – обов'язково ігри на увагу чи такі, що можуть емоційно врівноважити дітей.

Для дітей із ЗПР важливо створювати позитивну та радісну атмосферу на занятті, не бавитися в ігри довше 5 хвилин, не використовувати довгих пояснень, краще показати – це швидше і зрозуміліше. Не треба дозволяти брати інвентар без дозволу, важливо привчити їх дотримуватися порядку, що водночас привчатиме їх до організованості.

Загальновідомо, що рух сприяє загальному посиленню активації, а отже, й емоцій, готовності до контактів. У багатьох випадках після рухового «розігрівання» дитина готова до зосередження на «розумових завданнях».

Велике значення для розвитку дитини мають вправи на корекцію загальної моторики та розвиток тонких рухів кистю руки.

Найкращим методом допомоги дітям з ЗПР, на мою думку, є використання розвивальних ігор.

Ігротерапія застосовується не тільки з корекційною метою, а й із профілактичною та психогігієнічною. Розрізняють дві форми ігротерапії: індивідуальну і групову. Якщо у дитини проблеми зі спілкуванням, тоді групова терапія більш корисна, ніж індивідуальна.

Особливу увагу слід звернути на покращення уваги та сприймання у цієї категорії дітей, позаяк довільна увага у них як правило розвинута слабо, знижена здатність до її розподілу, звужений обсяг уваги.

Таким чином, психологічна корекція – це дія, спрямована на певні психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування дитини. Це обґрунтована дія на внутрішній світ людини, за якої психолог має справу з конкретними проявами бажань, переживань, пізнавальних процесів і дій дитини. При визначенні основної мети і завдань психологічних корекцій важливо пам'ятати положення Л. Виготського про створення зони найближчого розвитку особистості і діяльності дитини як основний зміст корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Діяльність психологічної служби: методичні та етичні акценти : метод. посібник / упорядник К.М. Муліка. Полтава : ПОІППО, 2007. 156 с.
2. Максименко С.Д., Прокоф'єва О.О., Царькова О.В. Практикум із групової психокорекції : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 752 с.
3. Соловйова С.Л. Справочник практического психолога: Психотерапия. Москва : АСТ; Санкт-Петербург : Сова, 2008. 575 с.

УДК 37.011.3-051-056.2/.3

Морозова О.С., заступник директора з виховної роботи
*КЗО «Жовтневий навчально-реабілітаційний центр
з поглибленим професійно-трудоим навчанням» ДОР»
с. Вакулове, Криворізький район,
Дніпропетровська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Одним із важливих викликів сьогодення є включення в освітній простір дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно, першочерговою і важливою умовою розвитку цього напрямку, на думку зарубіжних (М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, А. DeBoer, J.-R. Kim, А. Minnaert, М. Schmidt, К. Scorgie і ін.) та українських дослідників (В. Бондар, О. Гноєвська, Дмитрієва І.В., Засенко, А. Колупаєва, К.Косова, І. Кузава, Г. Кумаріна, О. Кучерук, В. Липа, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, М. Шеремет та ін.) є підготовка компетентних педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами [1].

У зв'язку з трансформацією стратегії та моделей процесу навчання, посилення тенденцій особистісно-орієнтованого підходу до освітнього процесу закладів освіти, особливо зростає науково-практичний інтерес до професіоналізації педагогів на етапі навчання. Про це засвідчує низка нормативних документів про освіту. Зокрема Закон України «Про освіту» від 2017 року наголошує: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору....» [2].

Сучасна педагогічна освіта поступово переорієнтовується на підготовку компетентного педагога, який може будувати власну професійну діяльність на засадах дитиноцентризму, цінностей розвитку особистості дитини. Змісту й методам навчання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку у системі інклюзивної освіти присвячено дослідження науковців (О. Глоба, О. Гноєвська, І. Дмитрієва, В. Засенко, К. Косова, І. Кузава, А. Колупаєва, С. Конопляста, Г. Кумаріна, О. Кучерук, В. Липа, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Пахомова, В. Тарасун, Л. Фомічова, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Основним інструментом модернізації освіти на сучасному етапі стає компетентнісний підхід, мета якого - підготовка фахівців відповідно до вимог ринку праці та особистих потреб кожного здобувача. Слід виокремити компетентність як потенціал людини, що дозволяє особистості відповідати вимогам даного робочого місця в межах вимог організації, що своєю чергою слугує досягненню бажаних результатів (за Р. Бояцісом). Однак, сьогодні існує декілька трактувань даного поняття. Приміром, на думку Г. Спенсера компетентність означає довільну індивідуальну рису, що вимірюється з метою виокремлення наявних відмінностей між ефективною чи мало результативною діями. За твердженням Робертса, компетентність виступає на кшталт пов'язаних із діяльністю особистісних рис людини, її знань та умінь, що використовуються у процесі роботи. На особливу увагу заслуговує точка зору щодо концепту означеного поняття науковця А. Маркової. Так, вчена визначає компетентність як прояв професіоналізму, пов'язаний з подальшою оцінкою кінцевого результату діяльності фахівця й виокремлює такі її види

як-от: а) особистісна компетентність (самовираження, самореалізація); б) індивідуальна компетентність (оволодіння прийомами саморозвитку); в) спеціальна компетентність (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність до накреслення власної траєкторії подальшого професійного розвитку); г) соціальна компетентність (співпраця, професійне спілкування відповідно до обраної професії на високому рівні) [3].

Багато педагогів зазнають суттєвих труднощів, які виникають під час роботи, недосконалість власних умінь і навичок, невміння спілкуватися з дітьми з нормою та батьками, недостатнє технічне, методичне забезпечення, відсутність методичної літератури та засобів корекційного навчання. Спостерігаються труднощі із залученням вузьких спеціалістів, таких як реабілітологи, сурдо-, тифлопедагоги, корекційні педагоги. Ці труднощі пов'язані із відсутністю таких фахівців на районному рівні, небажанням працювати в комунальних закладах внаслідок недостатньої оплати праці, яка фінансується за рахунок коштів державної субвенції. Тому виникає питання «готовності вчителя» до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічними умовами забезпечення ефективності цього процесу виступають: розробка методичного інструментарію корекційного супроводу дитини з ООП в умовах навчального закладу та в закладах позашкільної освіти через проведення вебінарів, майстер-класів для підвищення професійної компетентності педагогічних працівників різних категорій щодо використання дистанційних технологій в роботі з дітьми з ООП.

Дослідження проблеми формування професійної свідомості як провідного чинника становлення педагога-професіонала спеціальної та інклюзивної освіти виявило також низку проблем, які пов'язані зі складністю й багатогранністю досліджуваного феномена.

Список використаних джерел

1. Берегова М.І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 19 с.
2. Про освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 28.09.2018. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : МГФ «Знание», 1996. 34 с.
4. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. Nauka Edukacja Wychowanie I Praca. Warszawa Siedlce. 2018. С. 149–158.
5. Сорочан Т.М. Методологія змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 4 (93). С. 24–31.

УДК 316.454.52-056.313

Науменко Н.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології
та спеціальної психології
*Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С.Сковороди,
м. Харків, Україна*

Дрожик Л.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології
та спеціальної психології
*Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С.Сковороди,
м. Харків, Україна*

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Однією з актуальних проблем навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є розвиток у них діалогічного мовлення. Діалог для дитини є засобом оволодіння мовою, прийомами спілкування, він супроводжує дитину протягом життя, всі її взаємовідносини та є, по суті, основою розвитку особистості.

Через діалог діти засвоюють граматику рідної мови, її словник, фонетику, отримують корисну інформацію. В діалогічному мовленні розвиваються вміння, які є необхідними для більш складної форми спілкування – монологу.

Діалогічне мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями має ряд особливостей. Дітям важко добирати слова для вираження думки. Навіть в шкільному віці вони нерідко користуються ситуативною промовою, яка є зрозумілою лише тим, хто знає обставини, про які намагаються повідомити. Частіше за все діти з інтелектуальними порушеннями в своєму мовленні замінюють займенниками осіб і місце подій, які роблять мову збіднілою та незрозумілою. Іноді діти, починаючи говорити, не встигають придумати завершення фрази та закінчують її словами, не узгодженими з початком, але укладеними в початкову граматичну форму.

Крім того, труднощі вступу в діалог пов'язані і з тим, що дитина не може перейти від одного виду діяльності до іншого: від «говоріння» до «слухання», і навпаки. Такі переходи ускладнюють властива дітям з інтелектуальними порушеннями інертність нервових процесів і уповільненість реакцій на дії. Нарешті, діалог вимагає, щоб кожен, хто бере в ньому участь, пристосовував зміст своїх висловлювань до висловлювань співрозмовника. Це означає, що дитина повинна постійно стежити за

розгортанням думки співрозмовника та порівнювати свою мову з його питаннями або репліками. Це завдання для дітей з інтелектуальними порушеннями дуже складне.

Фактором, який негативно впливає на розвиток діалогічного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, є знайомство з електронними іграшками. Дитину ще в дошкільному віці садять перед екраном або він сам поступово навчається спілкуватися з електронними пристроями, наслідуючи батьків. Це призводить до того, що в сім'ї поступово пропадає усна діалогічна мова. Гаджет не може навчити дитину вербальним і невербальним засобам спілкування. У спілкуванні з ним не потрібно вміння вступати в діалог, ставити питання та відповідати на них, розмовляти, домовлятися, співпрацювати та багато іншого, що є необхідним для розвитку повноцінного діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями має ряд особливостей. Потреба в спілкуванні у них знижена, спонукання до мови швидко вичерпуються. Необхідно спеціально підкреслити виняткову важливість мотиваційної основи для виникнення та підтримання діалогу, важливість появи у дітей з інтелектуальними порушеннями потреби в комунікації, бажанні про щось дізнатися, чимось поділитися, про щось розповісти. Позитивний емоційний фон необхідно зберігати співрозмовнику протягом усього вербального спілкування.

Одним із методів, що сприяє розвитку діалогічної мови у дітей з інтелектуальними порушеннями, є бесіда через включення до практичної діяльності або підготовку до неї. Діти охоче відповідають на питання про те, які матеріали та інструменти їм необхідні для майбутньої роботи, як вони почнуть її виконувати, як продовжать, що у них в результаті вийде. Легше для них розмовляти про ті вироби, яке вони нещодавно закінчили виготовляти, оскільки в їхній пам'яті збереглася послідовність виконаної роботи та почуття від її вдалого завершення. Підставою для діалогу з успіхом можуть служити також враження про події, які відбулися нещодавно: свята, екскурсії, поїздки до театру та ін. Для організації бесід корисно використовувати також різноманітну наочність: реальні предмети, їх графічні та об'ємні зображення. Вони привертають до себе увагу дітей, викликають у них інтерес, сприяють актуалізації наявних знань, спонукають до емоційно забарвлених висловлювань.

Прикладом діалогу може служити також бесіда про прочитане, зазвичай проводиться на уроках читання або на інших предметах гуманітарного циклу. Учні будують свої висловлювання відповідно до питання вчителя. При цьому в молодших класах зазвичай використовуються сюжетні картинки або серії картинок, що наочно зображують події прочитаного оповідання чи казки та відіграють роль наочних опор і сприяють актуалізації матеріалу.

Не менши дієвим методом розвитку діалогічної мови у дітей з інтелектуальними порушеннями є залучення їх до ігрової діяльності. Гра викликає у дитини позитивні емоції, які є стимулом для мовленнєвої активності. Заняття мають проходити у формі невимушеного обміну репліками та відповідями вчителя на питання, які цікавлять дітей. Найбільш доступні та живі форми засвоєння діалогу є ігри «Гуси-гуси», «Світлофор», «Зайці», «Телефон» та ін.

Таким чином, діалогічна мова дітей з інтелектуальними порушеннями ставить педагогів перед необхідністю шукати способи її активізації. Розвиток здатності та можливості до спілкування – це одна з цілей навчання, так як саме здатність до спілкування тісно переплітається зі сферою соціальних відносин, дозволяє дитині з тією чи іншою мірою успішності взаємодіяти з однолітками та дорослими, задовольняти свої інтелектуальні та емоційні потреби.

Цим пояснюється необхідність організації навчання діалогічній формі мови дітей з інтелектуальними порушеннями.

УДК 373-056.2/.3:316+159.9

Нестерович Х. О., магістрантка 2 курсу
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальною проблемою розвитку сучасної системи освіти є інклюзивна освіта, яка передбачає спільне навчання дітей із різними психофізичними порушеннями та їх однолітками з типовим розвитком. ЮНЕСКО розглядає інклюзію як процес визнання і реагування на різноманітність потреб всіх тих, хто навчається. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Малишевська, Г. Нікуліна, П. Таланчук та ін. вважають, що інклюзивне освітнє середовище забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає розв'язання проблеми освіти дітей та молоді з ООП шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і

варіативність, сприятливий психологічний клімату в колективі, обладнання приміщень для потреб всіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі.

Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та освітнє середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Інклюзивна освіта є позитивною не лише для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й для їх ровесників з типовим розвитком. Навчання в інклюзивному просторі надає змогу дітям з ООП набути знання і соціальний досвід, що приводить до усунення дискримінації за станом здоров'я, інтелектуального чи психофізичного розвитку [3, с. 21]. Інклюзивна освіта – система, за якої учні з ООП реалізують індивідуальні, що відповідають їхнім можливостям, освітні потреби; забезпечуються необхідною підтримкою і супроводом в інклюзивному навчальному середовищі. Досить важливим є соціально-психологічний та педагогічний супровід учнів з ООП.

У Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» вказано, що психолого-педагогічний супровід – це системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, що спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум [1]. Важливою є соціальна допомога особам з ООП – система заходів, спрямованих на повернення особи до активного життя та праці, відновлення соціального статусу і формування в особи якостей, установок щодо пристосування до умов нормальної життєдіяльності шляхом правового і матеріального захисту її існування, підготовки до самообслуговування з формуванням здатності до пересування і спілкування, повсякденних життєвих потреб тощо [1].

Соціально-психологічний супровід дітей з ООП в освітньому закладі важливий для розвитку у дітей з психофізичними порушеннями умінь і навичок у сфері спілкування; установлення гармонійних взаємин між учнями, з батьками, учителями, адміністрацією; стимулювання пізнавальної активності; формування почуття впевненості; розвиток навичок самоорганізації; навчання вирішення життєвих проблем.

Дослідники А. Азарян, Е. Кафьян, А. Колупаєва, А. Конопльова, Т. Лещинська, М. Малофеев, Е. Новіцкі, Л. Шипіцина та ін. говорять про комплексність соціально-психологічного супроводу в єдності його компонентів: педагогічного, медичного, психологічного, соціального. Вагоме місце посідає психолого-педагогічна допомога, спрямована на забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання дитини з психофізичними порушеннями в освітньому закладі.

Соціально-психологічний супровід дитини з ООП в освітньому закладі здійснюють соціальний педагог та психолог. Їх обов'язки чітко визначені у

Додатку до Листа МОНмолодьспорту від 26.07.2012 р. № 1/9-529 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» [2], у якому вказано алгоритм діяльності практичного психолога і соціального педагога в умовах інклюзивного навчання: ознайомлення з особою справою дитини, історією та особливістю протікання захворювання; бесіда з дитиною та її батьками з метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальних можливостей, самоконтролю поведінки, емоційно-вольової сфери тощо); оцінка освітнього середовища, визначення його відповідності до потреб і можливостей дитини; психолог надає пропозицію щодо здійснення організаційних та методичних змін; вивчення індивідуальних особливостей та психічного розвитку дитини; проведення психолого-педагогічного консилиуму з метою розробки індивідуальної програми розвитку; проведення зустрічі з батьками і учнями класу, педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з ООП; проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей дитини та відповідного формування її особистості; відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі; сприяння соціальній інтеграції дитини (залучення в позакласну і позашкільну діяльність); моніторинг рівня адаптованості й інтегрованості учня, адаптація відповідних індивідуальних програм, планів.

Психологічний супровід дітей з ООП необхідно розглядати як діяльність практичного психолога, спрямовану на створення комплексної системи психологічних умов, що забезпечують успішне перебування кожної дитини в конкретному освітньому середовищі. Практичний психолог закладу сприяє розвитку соціальних умінь дітей з ООП, а також надає належну моральну підтримку сім'ям дітей, їхнім рідним і вихователям. Практичний психолог в інклюзивному середовищі також формує психологічну готовність учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, представників адміністрації) до взаємодії з дитиною з ООП [2].

Соціально-педагогічний супровід дитини з ООП базується на створенні сприятливих умов для взаємодії учня з соціальним середовищем з метою попередження виникнення дестабілізуючих розвиток факторів та формування стійкості до ситуацій дезадаптації. Соціальний педагог здійснює соціально-педагогічний патронаж вихованців та їх батьків; виявляє соціальні питання, які потребують негайного вирішення; вивчає соціальні умови розвитку дітей з ООП; планує і реалізовує завдання соціалізації учнів з ООП, їх адаптації у новому колективі та соціальному середовищі; працює з дітьми з ООП індивідуально, залучає їх до роботи в гуртках; надає рекомендації учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формує позитивний мікроклімат в дитячому колективі; захищає права дітей з ООП, представляє їх інтереси в правоохоронних органах.

Отже, інклюзивне освітнє середовище визначається як спеціальне середовище, спрямоване на забезпечення сприятливих умов для навчання і всебічного розвитку учнів з різним рівнем здоров'я та освітніми потребами. Створення цих сприятливих умов забезпечує командна робота фахівців психолого-педагогічного та соціального супроводу (психологи, педагоги, соціальні працівники). Вони покликані оптимізувати соціально-психологічний стан та розвиток дитини з ООП під час її навчання в інклюзивному закладі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>
2. Лист МОНмолодьспорту «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» від 26.07.2012 р. № 1/9-529. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0529736-12#Text>
3. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище : генеза поняття. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 2016. №3. С. 19–26.

УДК 373.3:331

Образцова О.М., кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету,
м.Херсон, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МОДЕЛЮВАННЯ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Проблема становлення творчої особистості, виявлення і розвиток творчого мислення, розкриття природи креативності, створення умов для творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, практиків. Особистість дитини з інтелектуальними порушеннями можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності учня в різних галузях [3, с. 52].

Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» визначає основні засади створення правових, соціальних, економічних, організаційних умов для усунення або компенсації обмежень життєдіяльності, викликаних порушеннями здоров'я зі стійкими розладами функцій організму. Проблема функціонування системи підтримання особами з інвалідністю фізичного, психічного, соціального добробуту спричиняє пошук нових тенденцій у розвитку національної освіти, технологій навчання та виховання особливих

дітей. Це сприятиме досягненню соціальної, матеріальної незалежності й інтеграції їх у суспільство [9].

Аналіз вітчизняної і зарубіжної філософської, психолого-педагогічної літератури щодо формування творчих здібностей у процесі навчання ручної праці засвідчує різноваріантність поглядів на арт-терапевтичний процес. До появи комплексних теорій організації напрямків на дитину з порушенням інтелектуального розвитку, призвели до не виправдання прогнозів щодо ефективності застосування тестових надбань.

Дослідники Л.Виготський, О.Лурія розглядають креативність в чотирьох основних аспектах, а саме: як креативний процес, креативність як задану здатність, креативне середовище (сферу, структуру, соціальний контекст, що формує вимоги до продукту творчості) та як креативну особистість.

У сучасній педагогічній науці виокремлено ряд концепцій креативної парадигми освіти, а саме: кубічна модель структури інтелекту Д. Гілфорд, концепція етапів творчого акту Е. Торренс, модель креативності Т. Ашбайла, креативне середовище як соціальний контекст Ж. Накамура, М. Чіксентміхай, факторна теорія особистості Г. Айзенк, як тісний зв'язок з педагогічною інноватикою та синергетикою Л. Даниленко, як теорія і практика «дидактичної евристики» А. Хуторський, теорія рішення винахідницьких задач Г. Альтшуллер, педагогіки життєтворчості І. Єрмаков та ін., концепція механізму творчості людини як креативної психічної системи В. Клименко [10, с. 57].

Метою статті є висвітлення методологічних напрямів впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями засобами інноваційної педагогічної технології з модульно-розвивального навчання у роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку.

Усе життя людини пов'язано з розробкою, реалізацією та дослідженням моделей. Практично вся повсякденна діяльність, план дій школяра є одним із видів моделей. Цілісність методів пізнання дійсності ґрунтується на послідовному, наскрізному застосування понять «Система-структура-модель» [7, с. 230].

Ця цілісність вирішується під час виготовлення предметно-практичних робіт школярами на заняттях праці. Удосконалюється з застосуванням мистецтва на заняттях з креативного рукоділля. Існують три основні форми створення моделі: матеріальна, знакова та концептуальна (мисленнева). Сутність моделювання полягає в заміні об'єкта моделлю, що містить потрібні з точки зору мети дослідження риси, властивості, відношення чи зв'язки об'єкта. Модель дає змогу значно розширювати можливості експерименту. Результати експерименту на моделі поширюють на оригінал [3, с. 401].

Модель розробляється з конкретною метою і визначає не всі властивості об'єкта, які відповідають меті створення моделі. Навчити дитину планувати свої дії є особливо важливим завданням, яке виконується на

уроках з трудового навчання. Вироби, які передбачені програмою дають достатньо можливостей для використання знакових (мислених), конструктивних та ігрових моделей [4, с. 65].

Діти з інтелектуальними порушеннями мають змогу задовольнити свої потреби в конструюванні (виготовлення моделей іграшок, явищ довкілля та ін.), дослідженні (навчитися ставити проблему, проводити спостереження), художньо виражати свої думки про природу, домашніх мешканців та ін. (в малюнках, кресленнях). Вихованці виконують найпростіші вимірювання, користуються лінійкою, лекалом, шилом, стиплером. Діти з особливими освітніми потребами пояснюють дії, супроводжують їх висловами при конструюванні предметних іграшок.

Матеріальні моделі – це тривимірні зображення об'єкта, його частини чи групи об'єктів у зменшеному або збільшеному вигляді [6, с. 180]. Використовуючи їх у навчальному процесі, вчитель має змогу формувати у учнів уявлення і поняття на основі живого сприймання конкретних образів. Як правило, побудові матеріальних моделей передують створення мисленої моделі. З початку людина уявляє модель, теоретично обґрунтовує, після чого втілює її в матеріалі. Особливістю мислених моделей є те, що їх не обов'язково втілювати у матеріалі. Це оповідання, українські народні казки, загадки, вірші.

Мислені (знакові) моделі можуть бути зображені на відповідних схемах, малюнках, кресленнях. Вони передають загальну структуру, істотні зв'язки та інші особливості реальних об'єктів в образній формі.

Наступним етапом є втілювання моделі у креслення конструкції. Ці моделі доступні для безпосереднього сприймання. Характерною ознакою таких моделей є їх наочність. Усвідомлені схематичні малюнки використовуються для розв'язання різних дидактичних підзадач на всіх етапах процесу навчання. Для застосування і перевірки засвоєних знань схематичні малюнки-креслення пропонуються на індивідуальних картках.

Моделювання застосовують як при повторенні вивченого, так і під час опанування нового матеріалу. На заняттях з арт-терапії під час моделювання діти з інтелектуальними порушеннями виготовляють з паперу або картону кольорові фігурки будівель, тварин та ін., що робить модель виразнішою і привабливішою. Така робота заохочує дітей до творчості, виховує художні смаки, розвиває конструктивне мислення [7, с. 524]. На цьому етапі чітко відслідковується передумова формування професійних навичок по швейній справі. Треба відмітити, що кожна дитина з особливими освітніми потребами може виготовити модель за програмою та творчим задумом.

Дуже важливим аспектом в цьому процесі є виготовлення моделей за темами: український рушничок (геометричні фігури, коло, трикутник, квадрат), пори року, день-ніч, домашні мешканці: пес Сірко, киця Мура, півник Голосисте горлечко, національні символи та обереги, уява про себе, хлопчик-дівчинка, робочі рукавички.

Набуття досвіду моделювання і конструювання робіт за програмою «Арт-терапії» тісно пов'язані з практичною діяльністю дітей. Отже модель – це той посередник, що його людина ставить між собою і досліджуваним об'єктом. Модель є представником самого об'єкта, або його заміника. Через це вона має бути чимось схожа на досліджуваний об'єкт. Процес моделювання проходить такі етапи:

1. Побудова моделі.
2. Експериментальне дослідження моделі.
3. Перенесення даних, здобутих за допомогою моделі, на досліджуваний об'єкт.

Практика показує, що використання моделей та прийомів моделювання і конструювання позитивно впливає на оптимізацію світовідчуття дитини, формує здатність до абстрагування та дає змогу розвивати пізнавальну активність учнів. Систематичне та продумане використання моделей сприяє появі в структурі мотивації пізнавального інтересу, знайомить школяра з інструментом пізнання світу, розвиває дрібну моторику, творчий потенціал. Діти з інтелектуальними порушеннями поступово опановують сучасні наукові підходи до пізнання дійсності (системний, імовірнісний, структурний, модельний тощо) спільні для всіх наук.

Важливе місце в системі роботи на заняттях з арт-терапії необхідно відвести на спеціальне навчання дитини думати, оздоблювати знання про зміст і послідовність виконання розумових операцій. У зв'язку з цим виникла доцільність застосування на практиці метода різнокольорових капелюхів Едварда де Боно.

Е. Боно розглядає мислення в таких аспектах: критичному, конструктивному та творчому, наголошуючи, що недостатньо уваги і часу приділяється для розвитку аспектів мислення і виконанню робіт з дрібної моторики, пов'язаних з мисленнєвою діяльністю. Викладачі не завжди враховують емоції, відчуття. Е.Боно є популярним у світі психологом, автором 45 книжок, піонером «мислення про мислення». Його методики широко використовуються як у дитячих закладах, школах, так і в діяльності відомих корпорацій, які лідирують у своїх галузях, таких як IBM, Nestle, British Airways та ін. Е. Боно вивчає мислення як навички, які можна і потрібно розвивати. Багато з вправ Е.Боно, які тренують і розвивають процес мислення в поєднанні з вправами по розвитку дрібної моторики [5, с. 70]. Успішно застосовуються ці вправи на уроках, заняттях як окремі інтерактивні методи. Один з таких – метод розумових різнокольорових капелюхів. Приклад заняття: гноми в гостях у краплі. Матеріал уроку спрямований на: розвиток дрібної моторики у школярів, кінестезічних відчуттів, розвиток мисленнєвої діяльності при виконанні робіт по конструюванню казкових персонажів, можливість застосування набутих навичок в творчому натхненні. Застосовані елементи інноваційних методик

по зоотерапії з сюрпризним моментом (в гості до дітей прийшла черепаха Ася), використання методу різнокольорових капелюхів Едварда де Боно.

Таким чином, проблемно-пошукова діяльність на заняттях ручної праці в аспекті «Система-структура-модель» є результатом узагальнення експериментальної роботи в напрямку формування в учнів професійних навичок по швейній справі, розвиток творчої активності.

Вирішується завдання надбання національного виховання – одного з головних пріоритетів, складової освіти, яке здійснюється на всіх етапах навчання дітей та підлітків. Програмний зміст «Арт-терапії» цілком відповідає сучасним вимогам сьогодення. Досвід роботи показує, що пізнавально-дослідницька діяльність на заняттях з арт-терапії розвиває творчу активність дитини, є запорукою успішного навчання в подальшому.

Я.А.Коменський засвідчує усе розмаїття засобів та методів виховного впливу на школяра у народній педагогіці було спрямовано на утвердження у свідомості виховання культу праці як провідної риси його моральності. Досвід зарубіжних країн свідчить, що опора на національні традиції трудового виховання молоді є фактором економічного зростання держави, утвердження її у світовому співтоваристві [1, с. 57].

Висновки. Отже, аналіз наукових підходів показав, що застосування педагогічної технології з Арт-терапії модульно-розвивального навчання та виховання українською народною казкою є ефективним засобом поєднання технології виготовлення моделі з практичним застосуванням. Практика надає змогу впроваджувати інноваційні технології, здійснювати створення і прогнозування навчально-виховних завдань, реально впливати на підвищення ефективності вдосконалення процесу навчання та профорієнтації учнів. Вчитель-дефектолог, соціальний педагог, логопед, вчитель технологій має можливість упроваджувати технологію Арт-терапії в навчально-виховний процес. Основою реалізації моделі з Арт-терапії є проектно-технологічна та інформаційна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності дитини з інтелектуальними порушеннями: від виконання творчого задуму до реалізації готового продукту.

УДК 376.42

Оліховська Н.М., вчитель-логопед

*Хмельницького закладу дошкільної освіти №18 «Зірочка»,
м. Хмельницький, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Виховання та розвиток кожної дитини відбувається за певних умов і під впливом інших осіб. Кожному, хто виховує дітей з особливими

потребами, завжди треба пам'ятати слова великого вченого І.Павлова: «...Ніщо не залишається непорушним, а все завжди може змінитися на краще. Аби тільки були створені відповідні умови».

В Україні спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, а їх сім'ї становлять одну з найбільш вразливих груп населення. Сучасні наукові погляди базуються на переконанні, що батьки є першими і головними вчителями дитини. Таким чином, підтримка таких сімей - це вирішення цілого комплексу проблем, пов'язаних з допомогою дитині: з її соціальною адаптацією та інтеграцією в суспільство, лікуванням, освітою тощо. У процесі взаємодії дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети та проблеми сімей. Батьки дітей з особливими освітніми потребами повинні працювати в тісному контакті з педагогами і бути їхніми партнерами.

Практика показує, що після народження дитини з порушеннями у розвитку, її батьки стикаються з наступними проблемами: суперечливі почуття до дитини; відсторонення від дитини або надмірна опіка, ігнорування особливостей розвитку дитини, передача відповідальності за дитину державним навчальним закладам. В сім'ях, де крім дитини з порушеннями, є й інші, нормотипові діти, виникають труднощі, пов'язані із застосуванням різних методів виховання по відношенню до здорових дітей і дітей з ООП; негативні тенденції в психічному стані батьків; психологічна травмованість, яка не дозволяє їм адекватно ставитися до проблеми народження дитини з особливими потребами.

Інклюзивне навчання та виховання дітей з особливими потребами ставить перед освітнім закладом два серйозних запитання: «Як допомогти їм нормально розвиватись?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки сумісного перебування з іншими дітьми?».

У розв'язанні цих завдань у системі інклюзивної освіти вирішальну роль відіграє, насамперед, психологічна служба закладу освіти. Зокрема, команда фахівців сприяє розвиткові соціальних умінь дітей з ООП, а також надає належну моральну підтримку сім'ям дітей, їхнім рідним, допомагає долати складні життєві ситуації.

Одним з провідних напрямків команди фахівців, в складі якої можуть бути: практичний психолог, соціальний педагог, дефектолог, вчитель-логопед, вихователь, асистент вихователя, тьютор, є робота з батьками дитини з ООП. Батьки мають бути залучені до організації корекційно-виховного процесу.

Головне завдання фахівців у роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки з їх допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясували можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також визначити свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

Роботу з батьками варто розпочинати ще до появи дитини у освітньому закладі. Для цього необхідно налагодити контакт з батьками дитини з ООП, які заочно познайомлять із дитиною, з її особливостями, вподобаннями. Досвід показує, що для виконання цієї мети ефективними є використання анкет та методик, які пропонує використовувати Христина Ткач (логопед, дефектолог, поведінковий терапевт). Ці знання допоможуть педагогам створити сприятливі умови для адаптації дитини, спрямувати корекційний процес в потрібне русло та вирішити пріоритети, які є найважливішими в роботі на даний час. Спільне з батьками написання індивідуальної програми розвитку забезпечить їх інформування про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює ряд суперечливих питань.

Принципами, за якими працює команда фахівців є:

- опиратися на «зону найближчого розвитку дитини» та досягнення невеликих цілей, пояснювати батькам, що навчання і виховання їхніх дітей відбувається тільки невеликими кроками, але систематично ;
- опиратися на цінності дитини;
- намагатися зрозуміти батьків, прислухатися до їхньої точки зору, і при потребі уміти переконувати в реальності ситуації;
- вміти бачити в дитині індивідуальність, незалежно від наявних особливостей розвитку;
- пам'ятати, що всі члени команди індивідуального супроводу дитини мають рівний статус;
- домовлятися з батьками про обмін інформацією щодо розвитку дитини вдома і навчальному закладі;
- боротися зі стереотипами;
- спільно з батьками вирішувати проблеми і планувати подальшу діяльність;
- у разі заперечення сім'єю в потребі особливої уваги до їх дитини, надавати необхідну інформацію і уникати готових оцінок і висновків.

Отже, для успішної інклюзії в умовах освітнього закладу необхідно враховувати наступні фактори: командний підхід; задоволення індивідуальних освітніх потреб дитини; співпраця з батьками; створення сприятливої атмосфери взаємодії.

Таким чином, взаємодія освітнього закладу з батьками дітей з ООП полягає в організації цілеспрямованої фахової допомоги сім'ї у вирішенні психолого-педагогічних і соціальних проблем; забезпеченні всебічного розвитку дитини відповідно до її задатків, схильностей, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб; створення умов для її успішної соціалізації і розвитку.

Зрозуміло, що ефективність психолого-педагогічного впливу залежить від низки чинників, серед яких: ступінь важкості та період часу ускладнень у розвитку дитини; особливості організації корекційно-розвивального процесу; чіткості поставлених корекційних задач на певному етапі розвитку;

професійного досвіду фахівців. Окрім того, позитивна динаміка розвитку дитини з ООП може спостерігатися тільки при умові встановлення ефективної взаємодії фахівців з її родиною, розуміння близькими особливостей кожного етапу розвитку дитини, активного й послідовного залучення їх до корекційно-розвивального та навчального процесів.

Список використаних джерел

1. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис – ХХ». 2010. 363 с.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміг-Книга, 2009. 262 с.
3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
4. Ткач Х. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу : практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.

УДК 376–056.36–026.45

Омельянович І. М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
*Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Розвиток просторового орієнтування передбачає створення в педагогічному процесі умов, які забезпечують накопичення дітьми з інтелектуальними порушеннями різноманітного досвіду з розрізнення просторових ознак і відношень, набуття ними знань про простір у поєднанні з практикою, використання знань просторового характеру під час розв'язання будь-яких завдань.

Дослідження вчених-дефектологів свідчать, що розвиток просторового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями підпорядковується тим самим законам, що й у дітей із нормотиповим розвитком, але відбувається своєрідно. На необхідність розвитку просторового орієнтування та вироблення вміння орієнтуватись у найближчому оточенні на етапі пропедевтичних занять з математики, рідної мови, образотворчого мистецтва

та інших навчальних предметів вказували такі дослідники, як О. Гаврилов, І. Грошенков, І. Дмитрієва, Н. Кравець, О. Ляшенко, С. Миронова та ін. [1; 2; 3; 5; 6].

На підставі аналізу наукових джерел, що дотичні до проблеми нашого дослідження, з'ясовано, що просторове орієнтування – це складний системний механізм, в основі якого лежать процеси сприймання, уявлення та беруть участь аналізатори (зоровий, слуховий, руховий тощо), завдяки яким визначаються просторові ознаки та відношення між об'єктами, а матеріальною основою просторового орієнтування є діяльність цих аналізаторів, які забезпечують сприймання простору.

Компонентами просторового орієнтування є: орієнтування у схемі власного тіла, у напрямках простору, просторові відношення між предметами, відображення віддаленості предмета та його місцезнаходження, розміри предметів. Просторові характеристики предметів універсальні за своїм застосуванням для опису багатьох явищ і подій навколишнього середовища і є однією з передумов успішного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в інклюзивній освіті.

Пізнання дитиною простору й орієнтування в ньому – процес складний і довготривалий, а розвиток просторових уявлень потребує спеціального навчання, основою якого має бути, перш за все, накопичення знань про предмети навколишнього світу та їх просторове співвідношення.

Дослідження вище зазначених вчених-дефектологів переконують у тому, що недоліки просторового орієнтування і просторових уявлень спостерігаються в дітей з інтелектуальними порушеннями не лише в дошкільному віці, а й протягом тривалого часу шкільного навчання.

Незважаючи на науково-методичні досягнення сучасної спеціальної педагогіки і психології, розвитку просторового орієнтування у дітей означеної категорії властиві недоліки, які призводять до значних труднощів засвоєння загальноосвітніх предметів в інклюзивній освіті на початковому етапі навчання, які без спеціального педагогічного втручання не долаються, навіть у старшій ланці шкільного навчання.

Формування і розвиток просторового орієнтування є важливим засобом підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до засвоєння навчального матеріалу та розвитку професійно-трудових умінь. Просторові уявлення – це один із важливих компонентів конструктивно-технічної діяльності, елементи якої повинні формуватися в учнів уже в початковий період навчання. Тому саме початкова школа має стати тим етапом, на якому розвитку просторового орієнтування повинна приділятися велика увага.

У дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти формування просторових уявлень й орієнтування у просторі є складним процесом, якому властиві певні закономірності й типові труднощі, а також мають місце особливості, які пов'язані з різним рівнем пізнавальної діяльності та недорозвиненням мовлення і потребують

спеціальної корекції.

Формування просторових уявлень потребує створення системи корекційної роботи, яка забезпечить накопичення дітьми різноманітного досвіду розрізнення просторових ознак і відношень, набуття ними знань про простір в єдності з практикою, використання ними просторових знань під час розв'язання будь-яких завдань.

Матеріали нашого констатувального експерименту показали, що учні з інтелектуальними порушеннями 1-3 класів мають переважно середній і низький рівні орієнтування у просторі: не орієнтуються у схемі власного тіла, не вміють визначати напрямки простору, просторові відношення й ознаки, зазнають значні труднощі в орієнтуванні у двовимірному просторі (на площині аркуша паперу, стола, парти, дошки тощо). Діти, як правило, не володіють словесними позначеннями просторових відношень і понять, що значно ускладнює формування інших видів просторового орієнтування.

Отримані дані дали змогу дійти висновку, що виявлені недоліки просторового орієнтування в учнів молодших класів означеної категорії зумовлені недосконалістю методики їх навчання, переважно тієї її частини, що спрямована на усвідомлення просторової діяльності на основі схеми власного тіла, а також розвитку основних компонентів практичної діяльності інтелектуального характеру (аналіз, планування, самоконтроль тощо).

Результати формування експерименту підтвердили наше передбачення того, що спеціально дібрані корекційно-розвивальні завдання та вправи, спрямовані на розвиток просторового орієнтування, систематизацію і узагальнення цих знань на основі міжпредметних зв'язків і різних видів діяльності в умовах інклюзивної освіти нададуть можливість подолати деякі труднощі в розвитку орієнтування у просторі в учнів з інтелектуальними порушеннями на початковому етапі навчання.

Педагогічними умовами ефективності роботи є врахування таких положень і аспектів: застосування спеціальних завдань і вправ для розвитку орієнтування в просторі; міжпредметні зв'язки; використання дидактичних ігор і вправ, наповнених просторовим змістом для навчання дітей на початковому етапі; включення завдань і вправ з розвитку просторового орієнтування до різних видів практичної і розумової діяльності при збереженні систематизуючого значення за уроками математики; забезпечення комплексного підходу розвитку орієнтування у просторі під час усієї навчально-виховної роботи.

Результати проведених нами досліджень свідчать про те, що навчання в умовах інклюзивної освіти розвиває в дітей з інтелектуальними порушеннями почуття сприймання простору, але труднощі виникають на всіх етапах навчання. Виникнення та подолання їх перебуває у значній залежності від складності завдань, які вирішуються. Передумовою виникнення просторових понять має бути усвідомлення й оволодіння вербальними значеннями просторових відношень. Орієнтація у просторі в дитини

формується раніше, ніж уявлення про простір, які пов'язані з періодом становлення мовлення, словникового складу і граматичної будови мовлення дитини. Особливого значення у цьому процесі набуває засвоєння спеціальної термінології, формування якої тісно пов'язане із засвоєнням просторових позначень.

Під час навчання в умовах інклюзивної освіти, спрямованого на розвиток у першокласників просторового орієнтування, потрібно насамперед уточнювати просторові уявлення-образи, своєчасно узагальнювати їх введенням відповідних словесних позначень на основі міжпредметних зв'язків.

Засвоєння просторового орієнтування має бути пов'язане в умовах інклюзивної освіти із розвитком дійового, практичного аналізу просторових відношень предметів, із усвідомленістю орієнтувальних дій. Як показали результати експериментального навчання практичне орієнтування на аркуші паперу значно поліпшується в процесі виконання вправ із руховим підкріпленням: різні вправи на з'єднання крапок, проведення ліній у різних напрямках, використання не тільки графічних, а й предметних схем розміщення матеріалу на аркуші паперу.

Таким чином, розвиток просторового орієнтування учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від організації навчання в умовах інклюзивної освіти, яка має містити систему спеціальних корекційно-розвивальних прийомів, спрямованих на збагачення та розширення чуттєвого досвіду дітей із залученням їх до активної діяльності й розвитку мовлення. Для здійснення пропедевтичної і корекційної роботи з подолання недоліків просторового сприймання й уявлення учнів з інтелектуальними порушеннями, необхідна спеціальна система роботи, яка б забезпечувала розвиток просторового орієнтування учнів та набуття знань у навчальній та побутовій діяльності.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В., Ляшенко О.М. Спеціальна методика математики : підручник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 420 с.
2. Грошенков И.А. Некоторые особенности пространственной ориентировки и способы ее развития у учащихся вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства. *Дефектология*, 1989. № 5. С. 33–41.
3. Дмитрієва І.В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45>
4. Єременко І.Г. Олігофренопедагогіка. Київ : Вища школа, 1985. С. 98–99.
5. Кравець Н. Засвоєння знань дітьми, які мають труднощі у навчанні. *Психолого-педагогічний практикум*, 2003. № 12. С. 7–10.
6. Методика навчання учнів 1-4-х класів / С.П. Миронова та ін. / за ред. О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 312 с.

УДК 378.147

Опалюк О.М., кандидат педагогічних наук, доцент,
зав. кафедри психолого-медико-педагогічних
основ корекційної роботи
*Кам'янець-Подільського Національного Університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Культура мовлення є обов'язковим елементом загальної культури людини. Не випадково вважається, що мовлення людини – її візитна картка, оскільки від того, наскільки грамотно людина висловлює свої думки, залежить її успіх не лише у повсякденному спілкуванні, але й у професійній діяльності. Особливо актуальне це твердження щодо мовлення корекційного педагога, який працює з дітьми аджеформування мовленнєвої культури у дітей різного віку передбачає формування в них уміння говорити правильно, бути гарним співрозмовником, здатним висловлювати власне судження, вміти одночасно співвідносити предмети та явища, аналізувати зв'язки між ними, бути уважним слухачем, вміти вести бесіду, вміти ввічливо попросити і ввічливо відмовити, захиститися в разі потреби; це такий вибір і застосування мовних засобів, які в спілкуванні при додержанні мовних норм та етики, дозволяють отримати найбільший ефект від поставлених комунікативних завдань.

Результат начально-пізнавальної діяльності дітей з вадами психофізичного розвитку багато в чому залежить від того, як вчитель допомагає дітям в процесі діяльності. В умовах інклюзивного навчання загострюються проблеми моральної вихованості, толерантності та мовленнєвої коректності корекційного педагога, який уособлює позитивні соціально-особистісні надбання комунікативної взаємодії у системі інклюзивної освіти для наслідування як дітьми, так і батьками. Інтерпретація наукового положення щодо соціальної обумовленості психічного розвитку дитини дозволяє стверджувати, що ефективність процесу формування у дітей мотивації до занять при інклюзивній формі навчання у значній мірі визначається педагогічними умовами, які виникають у межах освітнього закладу. В умовах інклюзивного навчання підвищуються вимоги до особистості [3].

Процес правильного використання лексичних, граматичних, акустичних знаків для спілкування, пізнання, саморегуляції, які встановлюються традиційно і виявляються нормою мови це просте мовлення людини. Щоб знати норми рідної мови дитині треба запам'ятати

традицію використання мовних знаків: їх сполучення, взаємозамінювання, звукове оформлення це можливо лише тоді, коли дитина вміє активно спілкуватися. Адже, активне спілкування – це можливість висловлювати думки, спілкуватися, виражати оцінки реальності, володіючи культурою мовлення та користуючись її законами. Учень повинен «відчувати» мову в природному живому спілкуванні і засвоювати мову інтуїтивно.

У закладах спеціальної освіти спеціально організовують мовне середовище таким чином, аби його потенціал розвитку був високим, оптимальним для кожного вікового ступеня. Це означає створення штучного мовного середовища, що спонукає дитину до комунікативних дій.

Культура мовлення корекційного педагога – це не просто комунікативна дія воно є зразком для наслідування дітьми, засобом взаємодії з батьками, зрештою, показником професійної, педагогічної, людської культури. Специфіка мовлення сучасного корекційного педагога полягає у його багатоаспектності, в умінні користуватися мовними і позамовними засобами для досягнення максимального ефекту у професійній діяльності.

До компонентів професійного мовлення корекційного педагога відносяться: якість мовного оформлення мовлення; ціннісно-особистісні установки педагога; комунікативна компетентність; чіткий вибір інформації для створення вислову; орієнтація на процес безпосередньої комунікації. Серед вимог до мовлення корекційного педагога виділяють: правильність – відповідність мовлення мовним нормам. Корекційному педагогу необхідно знати і виконувати у спілкуванні з дітьми основні норми рідної мови: орфоепічні норми (правила літературної вимови), а також норми утворення і зміни слів; точність – відповідність змісту мовлення та інформації, яка лежить у його основі. Корекційному педагогу слід звернути особливу увагу на семантичний (смысловий) аспект мовлення, що сприяє формуванню у дітей навичок точності слововживання; логічність – вираження у смислових зв'язках компонентів мовлення і відносин між частинами та компонентами думки.

В сучасних умовах сьогодення корекційний педагог в системі інклюзивного навчання повинен майстерно володіє мистецтвом взаємодії з дітьми, колегами, батьками, котрий уміє заздалегідь передбачити складності та прогнозувати результати, оперативно та креативно знаходити оптимальні педагогічні рішення в нестандартних ситуаціях, адже основи красномовство – майстерність усного мовлення, здатність говорити переконливо, цікаво, красиво, виразно, на вищому рівні мовленнєвої культури а отримання сукупності вимог стосовно загальної культури та культури мовленнєвого спілкування являється вищим рівнем мовленнєвої культури корекційного педагога в системі інклюзивного навчання.

Мовленнєва культура корекційного педагога в системі інклюзивного навчання – система духовних форм забезпечення життєдіяльності людини де

добір і застосування мовних засобів, дозволяють отримати найбільший ефект від поставлених комунікативних завдань.

Саме педагогічне спілкування корекційного педагога в системі інклюзивного навчання являється тим спілкування педагога з дітьми у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності для правильного формування особистості дитини, забезпечує доброзичливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості корекційного педагога.

Тому до мовлення корекційного педагога в системі інклюзивного навчання є певні вимоги: мовлення має бути абсолютно грамотним, літературним; особливої уваги потребує культура мовлення, його етичність; структура мовлення має співвідноситися з віком дітей; зміст мовленнєвих висловлень мусить чітко відповідати рівню розвитку дитини, її уявленням і зацікавленням; точність, ясність, простота мовлення; регулювання темпу мовлення; регулювання сили голосу; мовлення має бути емоційним, образним, виразним, виражати інтерес, увагу, любов до дитини; володіти прийомами майстерності, необхідними для впливу на мовлення дитини.

Мовлення – соціальний фактор і дуже важливим є спілкування дітей з дорослими. Спілкування впливає на ускладнення змісту й структуру мовлення дитини, тому інтереси розвитку мовлення потребують поступового розширення та поглиблення його соціальних зв'язків.

Не можна уявити корекційного педагога без оволодіння мовленнєвою вправністю, оскільки основою спілкування з дитиною, яка має вади розвитку, є такт і вміння педагога передавати відомості дітям, які впливають на позитивний розвиток дитини. Необхідно підкреслити, що в роботі з дітьми важливим є використання ефективних методів, які сприяють особливій атмосфері спілкування дорослого з дитиною. А це, в свою чергу, допомагає розкривати та розвивати потенційні можливості маленької людини, її приховані творчі сили і кращі якості людини.

Публічне мовлення корекційного педагога в системі інклюзивного навчання носить підготовлено-імпровізаційний характер, який частіше зумовлений специфікою риторики, що підпорядкована системі законів, кожен із яких функціонує на певному етапі мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Таким чином, в умовах інклюзивного навчання корекційний педагог щодня спілкується з великою кількістю людей – діти різних соціальних груп, їх батьки, педагогічні працівники тощо. Розвиток культури мовлення корекційного педагога є складовою його деонтологічної культури, оскільки саме вміння вчителя красиво та правильно говорити сприяє реалізації творчого потенціалу як дітей з обмеженими можливостями, так і їх батьків, забезпечує основні напрями корекційно-реабілітаційної та навчально-

виховної роботи засобами слова, визначає найефективніший вплив на особистість дітей, розвиває важливі компоненти педагогічної культури [3].

Отже, культура мовлення корекційного педагога в системі інклюзивного навчання – це особливий вид мовлення, створений за законами риторики, орієнтований на переконання, що зумовлює його інтеграційну природу (письмово-усна форма реалізації, книжно-розмовний тип мовлення та інші). Цей вид мовлення може виступати в різних жанрових різновидах (доповідь, лекція, бесіда) та орієнтуватися на різну кількість слухачів-дітей-учнів. Доречно додати і правильне використання корекційним педагогом невербальних засобів спілкування, його уміння не лише говорити з дитиною, але й чути її.

Список використаних джерел

1. Калюжна Т.Г. Культура педагогічного мовлення: методичні рекомендації. Київ, 2011. 51 с.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
3. Савінова Н.В., Берегова М.І. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/220/221.pdf/>
4. Тарасова В.В. Риторична культура як складова професійно комунікативної компетенції майбутніх корекційних педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. Київ, 2014. № 34 (87). С. 341–347.

УДК 373-056.2/.3:316.48

Опалюк Т.Л., доктор педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Під конфліктологічною культурою педагога в умовах інклюзивної освіти розуміють інтегративну професійно-значущу якість особистості, яка представляє собою здатність вирішувати свої внутрішньо-особистісні конфлікти (щодо прийняття дітей з ОВЗ) та міжособистісні конфлікти, а також надавати допомогу у вирішенні міжособистісних конфліктів інших учасників освітнього процесу в процесі професійної діяльності, а також готовність до постійного вдосконалення способів поведінки в конфлікті відповідно до змін, що відбуваються в сфері освіти, в тому числі спеціального інклюзивного навчання.

Конфліктологічна культура – це особистісно зорієнтована компетентність. Головними характеристиками особистості зі сформованою конфліктологічною культурою є наявність практичних умінь та наукових знань про: сутність конфлікту, структуру, класифікації конфліктів, причини виникнення, фази перебігу конфліктів; особливості, функції та управління конфліктами в соціономічній сфері діяльності; технології попередження або конструктивного вирішення конфліктів; методи здійснення внутрішньої саморегуляції в конфлікті; роль конфліктів в соціономічній сфері діяльності; готовність майбутніх фахівців до здійснення перетворюючої конфліктологічної професійної діяльності.

На думку О. Щербакової, конфліктологічна культура – це вищий рівень конфліктологічної підготовки людини [1]. Конфліктологічна підготовка складається з наступних складових:

Конфліктологічна грамотність – самий базовий рівень, проявляється не в знанні механізмів і технологій аналізу і роботи з конфліктом, а в інтуїтивному їх розумінні, що дозволяє особистості в цілому конструктивно вирішувати конфлікти.

Конфліктологічна компетентність – другий рівень конфліктологічної підготовки, що полягає в системі науково-практичних знань про конфлікт, спеціально сформованих, що розвиваються в процесі навчання.

Конфліктологічна культура – вищий рівень конфліктологічної підготовки особистості. Вона складається з різних компонентів («культур»), які пов'язані в один комплекс і тісно взаємодіють один з одним. Елементи цього комплексу наступні: культура мислення, культура почуттів, комунікативна культура, культура ціннісно-сислової сфери, поведінкова конфліктологічна культура.

Культура мислення ґрунтується на теоретичних уявленнях про конфлікті і полягає в можливості індивіда раціонально аналізувати конфлікт, виділяти головне і другорядне, використовувати зроблені висновки в своїй поведінці.

Культура почуттів – це вміння, пов'язані з роботою з емоціями, в першу чергу, своїми власними: розуміння емоцій і почуттів, вміння працювати з негативними емоціями, проявляти емпатію і інше.

Комунікативна культура - готовність і вміння вести діалог, партнерську бесіду. Культура ціннісно-сислової сфери являє собою сукупність цінностей особистості, спрямованих на конструктивну взаємодію в конфлікті.

Поведінкова конфліктологічна культура - це здатність безпосередньо працювати з конфліктом, тобто можливість врегулювати і розв'язати конфлікт не допустити його ескалації, управляти конфліктом [1].

І. Почекаєва стверджує, що конфліктологічна культура складається з трьох компонентів [2]:

Раціональний компонент – полягає в теоретичних знаннях про природі конфлікту, його структуру і динаміку, видах, способах вирішення і інше.

Емоційний компонент – визначає емоційний стан особистості в ситуації конфлікту.

Поведінковий компонент – система практичних навичок і умінь конструктивної роботи з конфліктом.

Н. Яричів ділить конфліктологічну культуру на наступні складові частини [3]:

Когнітивний компонент – теоретичні уявлення про конфлікт.

Перцептивний компонент – застосування знань про сприйняття людини людиною.

Аксиологічний компонент – відображає цінності: ненасильства, життя, іншого і інші.

Думкодіяльний компонент – здатність переробляти інформацію та знаходити способи конструктивного вирішення конфлікту [3].

Комунікативно-творчий компонент – компонент, що включає в себе як комунікативні навички, так і творчі можливості особистості у конфліктній взаємодії.

Н. Самсонова, визначаючи структуру конфліктологічної культури фахівця, виділяє чотири блоки [4]:

1. Інформаційний блок, що включає в себе знання про конфлікт: його визначення, структуру, динаміку, характеристики і т.д.

2. Аксиологічний блок включає в себе якості і властивості індивідуальності фахівця. Сюди входить і інтелектуальна сфера (якості, пов'язані з гнучкістю і широтою мислення, творчими здібностями особистості), емоційна сфера (впевненість в собі, вміння керувати своїми емоціями, емпатія інше). Сюди ж входить мотиваційна сфера (відношення до конфлікту, розуміння необхідності конструктивного вирішення конфлікту), волюва сфера, сфера саморегуляції і екзистенційна сфера (прагнення до саморозвитку, самоактуалізації). Аксиологічний блок грає роль базису для тієї перетворюючої діяльності, яка відбувається під час конструктивної роботи з конфліктом.

3. Операційний блок включає в себе навички і вміння конкретної роботи з конфліктом: вміння аналізувати конфліктну ситуацію, а так само прогнозувати заздалегідь, здійснювати превенції або врегулювати конфлікт.

4. Блок особистісних якостей включає в себе всі ті якості, які необхідні особистості для конструктивної діяльності в конфлікті і надалі, у постконфліктній взаємодії: це справедливість, відповідальність, соціальність (моральність, гуманізм), адекватність (самовираження, комунікації і ін.), зрілість (здатність здійснювати чесну, взаємовигідну взаємодію).

Отже, конфліктологічна культура особистості – це продукт соціального життя і громадської діяльності людини, який є підвидом загальної культури і, складаючись в певну систему, виражається в готовності і здатності людини

до опису, вивчення і практичної роботи з конфліктом, а також в знаннях індивіда про конфлікти.

Вагомою тенденцією розвитку сучасної вищої освіти є її все більша інтеграція в соціальні процеси, взаємодія з різними сферами суспільства та навколишнім соціальним середовищем. Зважаючи на те, що тенденції до підвищення рівня конфліктогенності суспільства, міжособистісних, міжгрупових стосунків у його структурі, стають дедалі інтенсивнішими та виразнішими, проблеми розвитку конфліктологічної компетентності, конфліктологічної культури є актуальними для всіх громадян, безвідносно до вікових, статусних особливостей, форм професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Щербакова О.И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии. *Проблемы современного образования*. № 2. 2010. С.23–26.

2. Почекаева И.С. Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2010. С. 7.

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : КГУ, 2002. 148 с.

5. Опалюк Т.Л., Миронова С.П. Конфліктологічна компетентність майбутнього фахівця: функції соціального гуртування та інклюзії. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Випуск 32. Том 1. 2021. С. 9–14.

УДК 376-056.313:81'233

Остроушко І., асистент вчителя
*Кам'янець-Подільського навчально-виховного
комплексу №3 у складі загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів та ліцею
Хмельницької області,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЗВИТОК ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Спілкування є одним із найефективніших засобів передачі інформації, знань та способів, що допомагають адаптуватися до умов, визначених суспільством. Саме тому у сучасному світі однією з найважливіших компетенцій є високий рівень розвитку комунікативних навичок. Розвиток

мовлення важкий та трудомісткий, багатокомпонентний та тривалий процес, що потребує запуску та розвитку інших психічних функцій. Саме через його складність, у багатьох категорій дітей, що мають особливі освітні потреби, виникають труднощі при його формуванні. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку різних ступенів часто мають мовленнєві порушення та проблеми у спілкуванні. Саме тому розвиток імпресивного мовлення є початковою ланкою всього мовленнєвого процесу.

Імпресивне мовлення є першою та основною складовою розвитку мислення, мовленнєвого процесу та особистості загалом. Оскільки діти з інтелектуальними порушеннями не завжди мають можливість до соціальної адаптації, повноцінної комунікації через мовленнєві та мисленнєві розлади, запуск та розвиток такого виду мовлення є найбільш актуальним.

В Україні та інших країнах світу існує декілька моделей навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, найбільш популярними є корекційно-педагогічна та соціально-правова [2, с. 77]. Ми звернемо увагу саме на корекційно-педагогічну модель, адже перед тим, як працювати з дитиною з інтелектуальними порушеннями, перш за все необхідно з'ясувати, з якими видами поми маємо справу, як їх класифікують вчені та які методи та форми роботи необхідно використовувати. Порушення інтелектуального розвитку поділяють на два види: стійкі та нестійкі. Перший вид порушень має незворотний характер, їх неможливо виправити ні медичним, ні педагогічним, ні корекційним шляхом, ми можемо лише покращити умови розвитку дитини, дати можливість прогресу, проте мовлення та інтелект матимуть обмеження. Нестійкі порушення піддаються корекції при правильній організації корекційно-розвиткової роботи [2, с. 79]. Залежно від виду та ступеня інтелектуального порушення добирається насиченість завдань, підходи та форми роботи, лексична тема. Крім того, для того, щоб знати, як працювати з дитиною, необхідно встановити ступінь порушень. Л.С. Виготський розробив вчення про вторинне та первинне порушення [1, с. 67]. Він зауважив, що мовлення може бути вторинним порушенням як наслідок замикання функцій кори головного мозку, таким чином дитина не накопичує вербальні образи для розвитку мовленнєвої системи. Проте і мовлення може бути первинним порушенням в одній ланці із системною затримкою інтелектуального розвитку [1, с. 67-74]. До таких порушень відносять алалію, дизартрію та афазію. Зауважимо, що корекційна робота, добір методів, прийомів роботи, лексичного матеріалу здійснюється лише після встановлення виду порушення, яке спричинило дисфункцію мовлення, адже загальний недорозвиток мовлення може бути без затримки інтелектуального розвитку.

Імпресивне мовлення вчені часто називають «внутрішнім мовленням» або «мовленням про себе», яке виникає, коли людина думає, подумки складає план висловлювання. За допомогою імпресивного мовлення відбувається процес перетворення думки у мовлення і підготовка (планування)

мовленнєвого висловлювання [5]. Така підготовка має декілька етапів. Висхідним для кожного мовленнєвого висловлювання є мотив або задум, який відомий тому, хто говорить, у загальних ознаках. Потім у процесі перетворення думки у висловлювання починається стадія внутрішнього мовлення, що характеризується семантичними уявленнями. Далі з великої кількості потенційних смислових (змістовних) зв'язків виокремлюються найнеобхідніші й здійснюється вибір відповідних синтаксичних структур. А. Лурія поділяв імпресивне мовлення на сприйняття та розуміння, а відповідно до цього: усне та писемне. Усне імпресивне мовлення передбачає слухове сприйняття усної інформації, а письмове – зорове сприйняття тексту [3, с. 100]. Оскільки імпресивне мовлення є важливим інструментом інтелектуальної сфери, у дітей з інтелектуальними порушеннями виникають труднощі із співвіднесенням почутої інформації та набутих знаннями. Зауважимо, що імпресивне мовлення має скорочену схему відтворення слів та речень, які в процесі обробки інформації мозком можуть спрощуватись, набувати аграматизації [3]. Для дітей із типовим розвитком такі спрощення не впливають на сприймання та відтворення, проте діти з інтелектуальними порушеннями саме на цьому етапі зазнають перешкод. Е.Д. Хомська зазначає, що при сприйманні викривленої інформації, обробка її та відтворення теж будуть неповними [4, с. 285]. Так, діти, що не мають порушення слуху чи зору, через затримку інтелектуального розвитку можуть сприймати інформації в неповному обсязі або викривлено, відповідно, відтворюючи її таким же чином. Щоб дитина мала змогу узагальнити інформацію, сформувані причинно-наслідкові зв'язки, вона повинна мати досвід.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями важливим етапом розвитку імпресивного мовлення є вживання та постійне відтворення слів, що використовуються у щоденному житті дитини. Необхідно сформувані лексичний запас, над яким варто працювати з дитиною, відкинути слова, які вона не може вербально сприйняти, обробити та відтворити, при цьому орієнтуватися на механічне запам'ятовування. Щоб розвинути імпресивне мовлення, необхідно аналізаторні процеси стимулювати відповідно чи наближено до типового розвитку. Робота організовується таким чином, щоб у мозку утворювався образ звука, слова, фрази, речення з зоровим компонентом, тобто наочним матеріалом [3, с. 113]. Варто зауважити, що сприйняття інформації частково може бути втраченим або фрагментарним, образи, що накопичуються будуть неякісні. Саме тому є важливим етапом механічне запам'ятовування легких, доступних та необхідних дитині лексичних тем. Тренування уваги та вольової сфери є однією з важливих складових етапів розвитку імпресивного мовлення, оскільки діти мають труднощі із мотивацією на основі несформованого критичного мислення. Зауважмо також сильні сторони, на які варто опиратися під час формування імпресивного мовлення: наслідування дій дорослих та інших дітей, достатній

рівень соціалізації, кращий рівень розвитку візуальної, тактильної та рухової пам'яті, достатній рівень розвитку емоційної сфери

Отже, імпресивне мовлення важливий каталізатор запуску багатьох процесів, необхідних для розвитку дитини, таких як мислення, обробка інформації, відтворення, комунікація, соціалізація. Кожна дитина з інтелектуальними порушеннями є унікальною, важливо для правильної корекційно-розвиткової роботи враховувати види та ступені порушень, використовувати методи, форми для стимулювання пам'яті, уваги, вольової сфери, аналізаторних систем. Правильно організована корекційна робота допоможе дитині досягти кращих результатів.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. *Психика, сознание, бессознательное* : собрание трудов. Москва : Лабиринт, 2001. 368 с.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми проблемами в інклюзивному середовищі : навч.-мет. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
3. Лурия А.Р. Психологическое строение речевой деятельности. *Основы нейропсихологии*. Москва, 1978. С. 93–127.
4. Хомская Е.Д. Нейропсихология. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2005. 432 с.
5. Свідерська М.М. Характеристика процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2017. № 9. URL.: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/sviderska-mm-harakteristika-procesu-rozuminnja-usnogo-movlennja.html>.

УДК 376.064.1-056.2/.3

Плаксій І.В., вихователь
КЗО «Жовтневий НРЦ ДОР»
с. Вакулове, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Для успішного навчання дітей особливими освітніми потребами батьки мають стати частиною шкільної команди. Проте налагодити з ними співпрацю – часом складне завдання, тому конкретні рекомендації з приводу навчання дітей, особливо на перших його етапах, батьки мають одержати у фахівців. Головним у навчанні школярів з обмеженими можливостями здоров'я є формування у них соціально-побутових компетенцій, тобто знань про навколишній світ, про себе, про правила взаємодії з цим світом. Увага

має бути акцентована не лише на формуванні умінь читати та писати, а й на тому чи знає школяр про призначення тих чи інших предметів, чи вміє ними користуватися, чи вміє або намагається обслуговувати себе.

На перших етапах навчання батьки мають самі створювати ігрові та навчально-ігрові ситуації, які б стимулювали відтворення різноманітних дій, сприяли б пізнанню нового, викликали позитивні емоції у дитини. Беручи активну участь у складанні корекційно-освітніх програм і в оцінці їх результативності, батьки спільно з педагогами визначають пріоритетні напрями у цих програмах.

Консультаційні семінари, тренінги, на яких обговорюються ці питання мають ініціюватися саме батьками дітей, які потребують допомоги. Саме проведення таких заходів дасть змогу батькам усвідомити, що їхня дитина не є дитина з вадами, а є дитина зі своїми особливостями, відмінна від інших, зі своїм світосприйняттям, своїм засобом спілкування, своїм мисленням.

Батькам важливо усвідомлювати, що сім'я має жити повноцінним життям і сприймати ситуацію такою, як вона є, оскільки найбільшу допомогу може надати саме родина [1].

Відкритість освітнього процесу у класах інклюзивного навчання передбачає міжособистісні контакти між батьками, педагогами, дітьми. Для успішної реалізації інклюзивного навчання надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами.

Налаштованість школи на співпрацю з батьками виявляється в діях адміністрації, класного керівника, допоміжного персоналу. Досвід такої роботи залежить від того, яким чином загальноосвітні навчальні заклади тлумачать і реалізують своє бачення роботи з батьками.

Педагогічні працівники мають знати, що відбувається в родині дитини, аби належним чином реагувати на це і надавати допомогу.

Для педагогів практика, орієнтована на сім'ю, означає: визначення цілей і шляхів їх досягнення, погоджених із родинами. Це підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, впевненість і компетентність, здатність батьків і родичів ухвалювати рішення стосовно їхньої дитини та всієї родини упродовж усього життя. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини, а батьки - до співпраці зі школою. Доведено: батьки беруть участь в освіті своїх дітей коли переконані, що можуть бути залучені до цієї важливої роботи; відчувають, що можуть бути корисними для своєї дитини; усвідомлюють, що школа спонукає їх до залучення. Саме ці фактори найважливіші в усвідомленні батьками своєї ролі та власної ефективності. Так, наприклад, ступінь задоволення батьків включенням їхніх дітей у загальноосвітній простір безпосередньо пов'язаний з розумінням школою особливостей порушень розвитку дітей та їхніх потреб, а також з мірою здійснення пристосувань середовища, з готовністю школи працювати з батьками.

Родини часто занадто хвилюються з приводу щоденних успіхів своїх дітей. Їм необхідно пояснювати, що навчання відбувається невеликими кроками, однак постійно. Щоб заспокоїти батьків, корисно спілкуватися з ними в неформальних умовах [2].

Інклюзивна школа має бути дуже гнучкою. Навчаючись діти з особливими освітніми потребами знаходяться там в широкому співтоваристві і можуть працювати з усім класом, в невеликій групі, спільно з асистентом-вчителя. Інклюзивна школа має бути дуже гнучкою.

Для того щоб діти з особливими освітніми потребами досягли певних результатів у навчанні, необхідна координація зусиль учителів, адміністрації школи, батьків і однолітків.

Батьки дітей з ООП потребують соціально-психологічної підтримки, спеціальних педагогічних знань. Вони мають усвідомлювати свою відповідальність за долю дитини і розуміти, що їхні витримка, мужність, сприятливий сімейний мікроклімат - значний потенціал у розвитку дитини, формуванні її особистості.

Перед сучасною школою стоїть завдання сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, щоб досягти високих результатів, співпраця школи і батьків має вагомим значенням [3].

Список використаних джерел

1. Алексєнко Т.У. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? Київ : Рідна школа. 2001. №3.
2. Бенилова С.Ю. Особливі діти - особливе спілкування: рекомендації для батьків. Москва : Видавництво «ГНОМ і Д», 2001.
3. Пахомова Н.Г. Актуальні проблеми спеціальної освіти. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2018. 329 с.

УДК 159.9

Петрук О.В., практичний психолог
*комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр»
Калинівської міської ради,
м. Калинівка, Україна*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО СУПРОВОДУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В процесі розвитку цивілізованого суспільства формується гуманне ставлення до людей з інвалідністю та дітей з особливими потребами. Зусилля сім'ї, де виховується дитина із складними порушеннями в розвитку, будуть

більш плідними, якщо сім'ї буде надана своєчасна кваліфікована допомога фахівців. Головна проблема, яка багато в чому визначає весь подальший розвиток дитини з особливими освітніми потребами - це проблема прийняття в сім'ї та подальший психолого-педагогічний супровід на всіх етапах дитинства [4].

Психологічний супровід дитинства - це процес безперервного забезпечення умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини на всіх етапах дитинства.

На сучасному етапі розвитку суспільства назріла необхідність реалізації комплексу здоров'язбережувальних технологій (медико-профілактичні, фізкультурно-оздоровчі технології забезпечення соціально-психологічного благополуччя дитини, здоров'язбереження та здоров'язбагачення дошкільної освіти, технології валеологічної освіти батьків та ін.) без застосування яких робота в дошкільних установах та реабілітаційних центрах стає неефективною.

Особливості та специфіку інклюзивної освіти дітей в умовах дошкільного закладу досліджували (А. Андрєєва, І. Гордеєва, М. Лісіцина, М. Прочухаєва, Т. Ташине та ін.) [1]; аналіз освітніх технологій в роботі з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я висвітлений у роботах (Н. Новікової, Л. Казакової, С. Альохіної та ін.); досліджували поняття «здоров'язбережувальні технології» (К. Дубов, А. Акімова та ін.).

Ефективність психолого-педагогічного підходу до супроводу дітей з особливими освітніми потребами має забезпечуватися методологічними принципами, які будуть забезпечувати реалізацію даного підходу. До таких принципів можна віднести: принцип індивідуального підходу, принцип підтримки самостійної активності дитини, принцип активізації соціалізації дитини, принцип активного включення в освітній процес усіх його учасників, принцип міждисциплінарного підходу, принцип варіативності в організації процесів розвитку, навчання і виховання, принцип партнерської взаємодії з сім'єю, принцип динамічного розвитку освітньої моделі дошкільної організації, принцип єдності діагностики та корекції, принцип ранньої корекційно-педагогічної допомоги дітям, гуманістичний принцип психолого-педагогічної корекційної роботи з проблемними дітьми, принцип системності [2].

Забезпечення дотримання вищеназваних принципів, у процесі психолого-педагогічного супроводу дозволить застосовувати більший спектр технологій із більшою ефективністю. Адже технології психолого-педагогічного супроводу спираються на інтегративну та скоординовану міждисциплінарну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, що забезпечує сприятливі умови для особистісного та професійного розвитку всіх його учасників.

Перелічимо основні технології психолого-педагогічного супроводу актуальні для роботи в умовах інклюзивної освіти:

– побудова відповідної до можливостей дитини послідовності і глибини подачі програмного матеріалу в контексті адаптації освітньої програми для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) по кожній окремій компетенції або предмету;

– технологія проведення міждисциплінарних консиліумів фахівців, що в свою чергу сприятиме вибудовуванню пріоритетів і визначенню стратегії медичного і психолого-педагогічного супроводу як у конкретних моментах, так і на тривалі періоди, а також оцінці ефективності тієї чи іншої стратегії супроводу;

– технологія оцінки особливостей і рівня розвитку дитини, з виявленням причин і механізмів його проблем, для створення відповідної реабілітації і супроводу дитини та її сім'ї;

– технологія оцінки внутрішньогрупових взаємин, для вирішення завдань супроводу всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору, формування емоційного прийняття та групового згуртування;

– технології розвивальної роботи з дітьми з ООП, а за необхідності, з іншими суб'єктами інклюзивного освітнього простору;

– технології підтримки учасників освітнього процесу (педагогів, батьків), психологічної роботи з батьківськими і учительськими очікуваннями;

– реалізація психолого-педагогічного супроводу з впровадженням здоров'язберезувальних технологій з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я;

– технологія вивчення освітнього запиту і розвитку освітнього потенціалу сім'ї;

– індивідуальна програма супроводу як один з ефективних засобів інклюзивної освіти дітей з ООП.

Проведені науковцями дослідження дозволили розробити програмно-методичне забезпечення освітнього процесу майбутніх педагогів дошкільної освіти, яке сприятиме реалізації здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності [3]. Були розроблені методичні рекомендації для педагогів, нижче наведений перелік найбільш значимих рекомендацій, яких повинен дотримуватися педагог дошкільної освіти:

1. Забезпечити умови (просторові, предметно-розвиваючі, вікові, безпечні) для ігрової діяльності дітей.

2. Дати можливість вільного вибору дитиною вибору гри, яка буде відповідати її інтересам і можливостям.

3. Стимулювати дітей до використання виразних засобів мови і невербальних засобів.

4. Вихователь сприяє інтеріоризації досвіду і розвитку у дітей ініціативи та самостійності у грі, активності у реалізації ігрових задумів.

5. Заохочувати прагнення дитини виготовити своїми руками відсутні для гри предмети.

Висновки. Діти з ООП потребують не лише підтримки батьків та фахівців, але й підтримки всього суспільства. Відповідний та якісний психологічний супровід дитинства, психолого-педагогічний супровід у дошкільному віці, який буде базуватися на відповідних методологічних принципах сприятимуть тому, що дитина матиме вищий рівень соціально-психологічної адаптованості, що в свою чергу дозволить використовувати більший спектр технологій із більшою ефективністю відповідно до можливостей дитини. Вищезазначене у подальшому дозволить розробляти та вдосконалювати методичні рекомендації для майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Ташина Т.М. Инклюзивное образование в дошкольном учебном учреждении. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2013. № 2. С.86–90.
2. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А., Ильина Г.В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании. *Перспективы науки и образования*. 2019. № 1. С. 417–430. doi: 10.32744/pse.2019.1.31
3. Ilyina G.V., Rashchikulina E.N., Tuguleva G.V., Yakovleva L.A. Students' readiness formation for realization of the continuity principle in the development of children's physical qualities. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. No. 10. P. 3487–3510.
4. Marlene J. Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Autism). Cohen Paperback, Woodbine House Inc., 2005. 226 p.

УДК 376.04-28.03

Проскурняк О.І., доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

РОЛЬОВА ПОВЕДІНКА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ: ТИПОВІ ОСОБЛИВОСТІ

Дошкільний вік є синзитивним періодом формування рольової поведінки, засвоєння соціально-рольових навичок. Це є період входження у світ соціальних стосунків, набуття першого соціального досвіду, коли

активно розвивається провідна ігрова діяльність дитини та розвиток її мовлення.

Як відомо, найбільш інтенсивно соціальне дорослішання дитини відбувається у рольовій грі та засобами рольової гри, що доводять дослідження відомих педагогів і психологів (Л. Божович, Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонт'єв, Л. Славіна, Д. Ельконін та ін.).

Дослідження Н. Базими, В. Бондаря, Л. Вавіної, І. Мартиненко, Г. Мерсіянової, В. Синьова, М. Шеремет довели, що для дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту притаманним є недорозвиток усіх видів діяльності, що пояснюється несформованістю знаково-символічної основи діяльності, до якої включені знатність до моделювання, мисленнєвого експериментування та уяви.

Період розквіту дошкільної гри зв'язують з появою ролі, рольової поведінки. Саме роль в концентрованій формі утілює зв'язок дитини зі світом дорослих. Виконуючи ігрову роль, дитина діє як дорослий, він як би ототожнює себе з ним. Через роль світ соціальних стосунків проникає у свідомість дитини і піднімає її на більш високий рівень.

Рольова поведінка – це процес відображення соціальної дійсності і знайомство з узагальненою дійсністю в грі. У рольовій поведінці в нерозривній єдності представлені афективно-мотиваційна, когнітивна і операційно-технічна сторони ігрової діяльності.

Дошкільники з інтелектуальною недостатністю, будучи включеними у гру, тривалий час не виявляють цікавості до її процесу і іграшок діють байдуже, пасивно підкоряючись вимогам дорослого. Завдяки навчанню інтерес до гри виникає, але виявляється дуже короткочасним, нестійким. Зазвичай він підтримується зовнішнім виглядом іграшки, а не можливістю діяти відповідно до задуму. У старшому дошкільному віці у деяких спостерігається виборчий інтерес до іграшок, з'являються улюблені іграшки, з якими вони вважають за краще грати.

Проте у багатьох інтерес як і раніше залишається недиференційованим, нестійким. Випадкові подразники відволікають увагу дітей від гри і призводять до її руйнування [3]. Таким чином, діти з інтелектуальною недостатністю не виявляють тривалого захоплення, поглинання грою.

Недорозвинення гри дітей з інтелектуальною недостатністю, а саме її соціального змісту, дослідники зв'язують з украй низьким рівнем соціальних представлень, що лежать в основі ігрової програми. У дослідженнях О.Бондаря підкреслюється, що дитина з інтелектуальною недостатністю зазнає істотні труднощі проникнення в сенс людських відносин у зв'язку з тим, що можливості оволодіння психологічними засобами пізнання дійсності виявляються у неї обмеженими [2].

У дітей з інтелектуальною недостатністю усі головні сфери стосунків (до предметного світу, до інших людей, до себе), які охоплюють цей комплекс, виявляються недорозвиненими. Їх предметні дії є маніпуляціями,

часто неспецифічні. У випадках, коли дитина виконує дію, спрямовану на результат, будь-яке утруднення тягне переривання дій. Якщо ж випадкове досягнення результату сталося, бажання продемонструвати це дорослому, отримати його схвалення, прийняття, як правило, не виникає. Успіх або невдача не викликає емоційних реакцій. Схвалення і похвала дорослого сприймається індіферентно [4].

Соціальні представлення при інтелектуальній недостатності характеризуються неточністю, фрагментарністю, схильністю до уподібнення і швидкому, що забуває. Діти зазнають труднощі в розумінні і осмисленні подій свого життя, життя навколишніх людей. Діти з порушеннями інтелекту не уміють будувати і аналізувати взаємовідносини з близькими дорослими, однолітками.

Характерною особливістю гри дошкільнят з інтелектуальною недостатністю є бідність ігрових дій і присутність великого числа маніпуляцій, у тому числі і неспецифічних. Так, О.Гаврилушкіна, Н.Соколова спостерігали неадекватні дії навіть в іграх шести, семирічних дітей з порушеннями інтелекту. Підкреслюється тривала присутність в грі процесуальних дій, які за змістом значно примітивніше, бідніше чим в іграх тих, що нормально розвиваються. Вони не є образотворчими і в основному носять формальний, а не ігровий характер [4]. Це вказує на порушення структури предметної дії, при якій значення не закріплені за способом дії.

До старшого дошкільного віку заміщення у дітей з інтелектуальною недостатністю досягає лише самого початкового, предметного рівня (у разі значного недорозвинення страждає і цей рівень), то є порушення відбувається вже на найпершому рівні розвитку гри. Достовірно ролева гра як провідна діяльність припускає не лише предметне, але і позиційне (ролеве), а також ситуативне (заміну реальної ситуації на уявну) заміщення. У зв'язку з цим можна говорити про не сформованість у дітей цілісного механізму ролевої гри і про те, що гра не досягає рівня провідної діяльності, не є для них «школою соціальних стосунків».

Труднощі комбінування і оперування представленнями проявляються в одноманітності, шаблонності і стереотипності змісту сюжетно-ролевих ігор, сюжетних малюнків, мізерності мовленнєвих засобів [4]. При побудові рольової поведінки слабкість уяви проявляється в недорозвиненні символізування (як на рівні перенесення дії з одного предмета на інший при його перейменуванні, так і при узятті ролі), труднощах створення уявної ситуації. Недорозвинення уявного соціального плану гри не є специфічною.

У дослідженнях рольової поведінки дітей з порушеннями інтелекту відзначається, що аж до кінця дошкільного віку основним змістом їх ігор виявляється відтворення предметних дій, що відносяться до вибраної ролі і тільки в окремих випадках відзначаються елементи ролі. Більшість дітей з порушеннями інтелекту не можуть утримати себе в її межах, і тим більше, підпорядкувати поведінку рольовому правилу. Соціальний план гри дітей -

пригнічується предметним [1]. Таким чином, в старшому дошкільному віці діти з порушеннями інтелекту знаходяться лише на стадії зародження соціального змісту гри. Навіть у підготовчих до школи групах вихованцям не вдається розгорнути спільну гру, будувати партнерські стосунки, вони грають «поруч, але не разом» [4].

Таким чином, діти з інтелектуальною недостатністю мають серйозні проблеми в оволодінні ролевою поведінкою, основним компонентом гри, що визначає її розвиток як провідної діяльності. Недорозвинення ролевої поведінки обумовлене бідністю і фрагментарністю соціальних представлень, не сформованістю комунікативних і комунікативно-мовних навичок, трудностю налагодження партнерської взаємодії, недорозвиненням заміщення на усіх рівнях, довільної регуляції поведінки.

Аналіз існуючих нині досліджень ролевої гри дошкільнят з інтелектуальною недостатністю переконує нас в необхідності визначення структури ролевої поведінки, її подальшого вивчення, виявлення динаміки ролевої поведінки в дошкільному віці і науковому обґрунтуванні і розробки методичного забезпечення корекційно-педагогічної роботи по його формуванню у дітей цієї категорії.

Список використаних джерел

1. Березка С.В. Особливості застосування арт-терапії у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. № 1. С. 208–214.
2. Бондар В.І. Партнерство науки і недержавних організацій як умова гуманізації освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Київ, 2005. Вип. 6. 440 с.
3. Гаврилов О. В. Деякі аспекти організації роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в республіці Польща. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2011. С. 33–42.
4. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Москва : Просвещение, 1985. 55 с.

УДК 376

Рак Н.М., вчитель-методист, вчитель математики
*Мар'ївської філії КЗ «Вакулівська
опорна загальноосвітня школа I – III ступенів»
с. Мар'ївка, Софіївський район,
Дніпропетровська область, Україна*

ПЕРЕЖИВАННЯ РАДОСТІ УСПІХУ – НЕОБХІДНА УМОВА ПРОДУКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Одне з першочергових завдань сучасної освіти – забезпечення рівних прав на освіту для будь-якої дитини, незалежно від її стану здоров'я, матеріальної забезпеченості, національності чи віросповідання. Для досягнення вносяться зміни в законодавство України, навчальні заклади приймають до своїх учнів дітей з ООП. Тому сьогодні вчитель має вміти працювати з цією тендітною ланкою учнівства, підлаштовуватися під їхні потреби й можливості та ставитися до них лише позитивно.

Учитель математики разом з групою фахівців (заступником директора з навчально-виховної роботи, вчителем-предметника, асистентом вчителя, психолог та ін.) повинні розробити індивідуальну програму розвитку для кожного учня з особливими потребами і залучити його батьків (або осіб, які їх замінюють).

Вчитель математики має визначити рівень розвитку дитини та залежно від нього модифікувати навчальні цілі, матеріали, форми та методи навчання математики.

Необхідно бути динамічним, вміти оптимізувати навчальний процес під потреби і можливості учня з особливими освітніми потребами. Тому під час спостереження за його успіхами та невдачами необхідно корегувати або й зовсім змінювати засоби, форми та методи роботи.

На уроках доцільно використовувати завдання, які б гарантували успіх дітям з особливими освітніми потребами. Для цього вчителю слід визначити найбільш сильну сторону в розумових здібностях учня та спираючись на неї, запропонувати відповідні завдання. Успіх у виконанні навіть однієї справи зміцнює віру дитини у власні сили. У результаті наступне завдання учень виконуватиме уже з «передчуттям успіху».

Переживання радості успіху – необхідна умова продуктивної та позитивної навчальної діяльності.

В арсеналі педагога обов'язково повинні бути такі корекційні методи:

- Наочні опори в навчанні;
- Коментувальне керування;
- Поетапне формування розумових дій;

- Попереджувальне консультування зі складних тем.

Залежно від особливостей навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, необхідно використовувати навчальні ситуації, з елементами новизни, пізнавальності, спираючись на життєвий досвід дітей, а також посилене навчальне навантаження.

Вирішальна роль належить методу очікування завтрашньої радості, який часто використовують досвідчені педагоги.

Для того, щоб допомогти дітям з особливими освітніми потребами досягти успіхів у засвоєнні математичних знань, у підготовці до життя, необхідно підходити до їхнього навчання і виховання диференційовано, всебічно розвивати кожну дитину.

На уроці намагатися показати кожного учня з кращого боку, виокремити навіть найменші його успіхи, створити в класі атмосферу зацікавленості, заохочувати ініціативу і стимулювати творчість учнів.

В.О. Сухомлинський писав, що «дати відчутти радість праці, успіх у навчанні, пробудити в його серцях почуття радості, власної гідності – перша турбота вчителя».

Недарма дітей з порушеннями розвитку відносять до дітей з особливими освітніми потребами, адже те, що для звичайної дитини легко, для них – перемога над собою. Станьмо іншими, надійними провідниками у світле майбутнє.

Список використаних джерел

1. Чернега Н. Індивідуальні особливості мислення учнів у процесі навчання. Київ : Рідна школа. 2001. №11.
2. Самсонова Л. Інклюзивна освіта: процес пішов і його не спинити. *Всеосвіта*. 2019. № 3.
3. Семко О. На шляху інклюзії. *Всеосвіта*. 2019. № 3.
4. Сліпченко В. Інклюзія в математиці. *Математика*. 2019. № 11.
5. Дубейко Л.О. Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі. *Класному керівнику. Усе для роботи*. 2014. № 10.

УДК 376.1-056.37

Рібцун Ю. В., кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДИТИНА З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Реалізація Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 р. (розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р від 14.04.2021 р.) [2] передбачає створення інклюзивного освітнього середовища зі збереженням рівних можливостей, задоволення особливих освітніх потреб (ООП) усіх учасників освітнього процесу. Усі діти інклюзивних класів, у т. ч. з ООП, навчаються з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності за Типовими освітніми програмами спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (1-3 класи) та Типовими освітніми програмами спеціальних закладів загальної середньої освіти I (4 клас) / II (6-10 класи) / III (11-12 класи) ступенів для дітей з ООП (лист МОН України «Щодо організації навчання осіб з ООП у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 н. р.» № 1/9-436 від 30.08.2021 р.) [4; 5]. Вони слугують ресурсом для адаптації/модифікації загальноосвітніх програм, обов'язково містять у своєму змісті корекційно-розвиткову складову, враховуючи наявні труднощі та відповідні рівні підтримки (постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» № 765 від 21.07.2021 р.) [1].

Якщо вчитель інклюзивного класу спільно з асистентом мають чітко окреслені організаційно-методичні, освітні, оцінно-прогностичні завдання щодо роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу, то школярі з типовим розвитком без цілеспрямованої діяльності з боку педагога не можуть у повній мірі самостійно навчитись сприймати, комунікувати, навчатись разом з однокласниками з ООП. Саме тому зі здобувачами початкової освіти доцільно проводити міні-бесіди просвітницько-виховного характеру, які б не лише давали змогу познайомити учнів з особливостями психофізичного розвитку дітей з ООП, навчити їх толерантності та рівноправному спілкуванню, а й удосконалювали ключові компетентності, передбачувані Концепцією Нової української школи.

Бесіди, запропоновані нами у вигляді оповідань, повинні містити короткі речення, зміст яких є зрозумілим і доступним молодшим школярам. Наведемо окремі уривки міні-бесіди щодо соціальної взаємодії учнів із

дітьми, котрі мають інтелектуальні порушення [3]. «В теплий весняний день учитель Ігор Семенович вирішив провести екскурсію вихідного дня і повів другокласників до парку. В парку вільно дихалось, учні відчували запахи весни, хвої, з'елені та вологої землі, слухали та розрізняли спів пташок, побачили на дереві білочку, що перестрибувала з гілки на гілку, гладили кору дерев і впізнавали за кроною їх породи. У затишному куточку парку діти несподівано побачили мурашник, який дуже зацікавив їх...» – удосконалення компетентності здобувачів початкової освіти в галузі природничих наук (природа навесні), розширення екологічної компетентності (бережливе ставлення до мурашника) допомагає всебічному гармонійному розвитку учнів.

Діалоги в оповіданні, запропоновані запитання-звернення («Як ти думаєш, що в природі відбувається раніше: розцвітають рослини чи з'являються комахи? Чому?») удосконалюють здатність школярів спілкуватись українською мовою, формують комунікативну компетентність. «Петрик побачив, що Васько та Степанко стоять осторонь, тицяють в щось пальцем і сміються. Вони почули окрик Петрика, котрий кликав їх до мурашника, і самі стали призивно махати йому руками. Ігор Семенович подумав, що хлопці знайшли щось цікаве і пішов в їх сторону. Поступово його кроки стали більш уповільненими, адже він побачив, що недалеко від його учнів стоїть розгублена бабуся, тримаючи за руку незвичного хлопчика...» – формування громадянської та соціальної компетентностей, пов'язаних з ідеями рівності, справедливості, рівних прав і можливостей створюють ядро класу, де один за всіх і всі за одного.

«Вчитель встиг помітити, що у хлопчика було пласке обличчя з маленьким, трохи приплюснутим носом, вузькими очними щілинами, товстою шкірою повік, високим розташуванням брів, із великим неповоротким язиком, який ледь вміщався в роті чи висувався з нього. Голова з дещо пласким на потилиці черепом трималась на короткій широкій шиї, і верхні, і нижні кінцівки були короткими. Хлопчик був школярем, але розмовляв нерозбірливо та постійно дивакувато посміхався. Ігор Семенович дуже розсердився на поведінку Васька та Степанка, які передражнявали і сміялись із хлопчика, почав їх соромити і примусив вибачитись. Тим часом до вчителя, щоб дізнатись, що трапилось, підійшло ще кілька учнів. Вони з осудом дивились на своїх однокласників...» – опис вчителем особливостей дитини із порушеннями інтелектуального розвитку не передбачає озвучування діагнозу, а лише констатації наявності певних рис, що допомагає краще зрозуміти існуючі відмінності і водночас нагадати про рівні права.

«Він розповів, що внаслідок обмежених можливостей здоров'я, таким дітям важко думати, усвідомлювати почуте, розуміти звернене до них мовлення. Навчаються такі діти за спеціальними підручниками. Незважаючи на наявні у таких дітей труднощі, деякі з них стають відомими людьми.

Наприклад, у США художники Реймонд Ху та Джургю Джонсон Майкл надзвичайно красиво малюють тушшю та аквареллю на рисовому папері, в Шотландії відомою є актриса, спортсменка та адвокат Паула Саж, в Австралії – модель Меделін Стюарт, в Україні – Софія Санчес, зірка Instagram, яка підтримує таких дітей у всьому світі. Цікаво знати, що діти з такими особливостями можуть здобути навіть вищу освіту. Наприклад, іспанський актор Пабло Пінеда, бакалавр мистецтв, викладач педагогічної психології, котрий отримав міжнародну кінонагороду; американський актор і музикант Джозеф Христофер Бьорк, який став відомим завдяки своїй ролі у стрічці «Життя триває»; Богдан Кравчук, який навчався у Волинському національному університеті імені Лесі Українки та отримав диплом бакалавра історії...» – підкреслення переваг і потенційних можливостей дітей з труднощами у навчанні допомагає кожному школяреві підвищити власну самооцінку за рахунок усвідомлення особистісної цінності для суспільства, прагнення навчатись упродовж життя, розширюючи життєву компетентність.

«Вчитель намагався своєю розповіддю достукатися до серця кожного учня, що сиділи перед ним, і не зводили з нього очей. Ігор Семенович говорив: «Недоречно злитися, обмежувати чи уникати спілкування тільки тому, що дитина має певні труднощі. Будь добрим (-ою) і терплячим (-ою). Уяви, що перед тобою не ровесник, а малюк, який ще мало що розуміє». Як ти можеш допомогти дітям, яким важко думати? 1) Використовуй у своєму мовленні тільки короткі фрази, уникаючи складних і маловживаних слів; 2) говори повільно, дивлячись в очі співрозмовнику; 3) якщо хочеш щось пояснити, повтори кілька разів; 4) щоб допомогти іншому зрозуміти суть речей, зроби разом із ним практичні досліди – наприклад, утворення відтінків шляхом поєднання фарб різних кольорів, перетворення льоду на воду, а води – на пару тощо...» – надання чітких рекомендацій щодо навчальної, комунікативної, соціально-побутової взаємодії учнів з однокласниками з інтелектуальними порушеннями сприяє соціалізації дітей з ООП, швидшій адаптації в колективі ровесників, мотивації до ініціювання пізнавально-мовленнєвої активності.

«Учні багато чого переосмислили, задумались над тим, що їм розповів учитель. Через кілька днів, гуляючи в парку, Настя, Юрко та Артем несподівано побачили бабусю, яка гуляла з тим самим дивним хлопчиком. Тепер діти не цурались його, а підійшли, привітались, познайомились з Борисом і запросили його подивитись на мурашник... Діти розгледіли, що Борис добрий і симпатичний. Вони стали приходити частіше до парку саме в той час, коли там гуляв Борис, запрошували його до ігор, навчали всьому, що знали самі» – формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки школярів відбувається саме в практичній діяльності. Наслідування соціально-комунікативних зразків учнями з інтелектуальними

порушеннями робить їх навчання в інклюзивному класі значно ефективнішим.

Використання міні-бесід такого плану слугує пропедевтикою виникнення небажаної агресивної поведінки у школярів, яка призводить до цькування дітей з інтелектуальними порушеннями з метою приниження, залякування та демонстрації сили. Система освітніх послуг, гарантованих державою, базується на принципах недискримінації та врахування багатоманітності учнівської спільноти, тому за умов проведення відповідної навчально-виховної роботи учні з інтелектуальними порушеннями стають повноцінними учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
2. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
3. Рібцун Ю. В. Ширшає коло друзів. Рівні права, рівні можливості, кроки до успіху. Київ : Генеза. 2021.
4. Типові освітні програми. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-planu>
5. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci>

УДК 376.015.3-056.313:005.32

Русецька І.І., магістрантка 2 курсу
Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Потреба у вивченні мотиваційної сфери виникає у більшості при перехідних етапах навчання: при вступі до першого класу, переході до середніх класів та до старшої школи, при вступі у заклад вищої освіти.

Особливо гостро стоїть питання про навчальну мотивацію у підлітковому віці, коли є зміна особливостей та форм виконання навчальної діяльності, що пов'язано з особливостями психофізичного розвитку підлітка, майбутнім професійним вибором. Разом з тим, педагогічні працівники не завжди ознайомлені з особливостями розвитку навчальної мотивації у підлітків, що ще більше підсилює її актуальність.

Ще більш вагомим значенням розвитку навчальної мотивації набуває у підлітків з інтелектуальними порушеннями, які мають своєрідні особливості мотиваційної сфери у цілому, та навчальних мотивів, зокрема. Успішна навчальна діяльність забезпечить у майбутньому таким учням брати активну участь у соціальному та професійному житті. Тому мотиваційна сфера є важливою для формування соціальної поведінки.

Загальні підходи до дослідження мотиваційної сфери особистості, подані в працях М. Алексеєвої, Б. Ананьєва, В. Асєєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Г. Костюка, С. Максименка та ін.; концептуальні положення щодо формування мотивації учіння через організацію діяльності, які викладено в роботах П. Гальперіна, В. Давидова, С. Занюка, Н. Тализіної, Д. Ельконіна та ін.; питання мотивації навчальної діяльності школярів, формування та розвитку їхніх пізнавальних інтересів розглядалися в наукових роботах Б. Ананьєва, В. Асєєва, Л. Божович, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна та ін.; основні підходи до дослідження проблеми формування мотиваційної сфери підлітка (Л. Божович, І. Булах, Л. Виготський, З. Карпенко, О. Лютак, В. Москалець, Г. Федоришин та ін.). Разом з тим, проблема розвитку навчальної мотивації підлітків з інтелектуальними порушеннями вивчена недостатньо. Деякі аспекти вивчення даного питання спостерігаємо у працях: В. Бондаря, Т. Докучиної, Г. Дульнєва, І. Єременко, Л. Занкова, М. Матвєєвої, І. Матвійчук, Н. Морозової, А. Обухівської, Л. Славіної, Є. Суботського, Н. Стадненко, В. Товстоган, А. Корнієнко, С. Яковлевої та ін.

Проблема розвитку ключової компетентності «уміння учнів самостійно вчитися» базується на сформованості внутрішньої мотивації навчання. Серед мотивів, що спонукають навчатися, психологічно найвагомими є потяг до знань та інтерес до процесу їх набуття. Завдання вчителя не тільки привести учня до джерела знань, а й організувати роботу так, щоб учень захотів сам узяти ці знання.

С. Миронова описує такі прийоми активізації пізнавальної активності учнів з порушеннями розумового розвитку: застосування технічних та наочних засобів; створення проблемних ситуацій; розвиток потреби в учнів аналізувати наведені приклади та факти, самостійно формулювати приклади, правила та висновки; вирішення пізнавальних завдань та запитань, що потребують міркування, а не згадування; визначення головних ознак та питань навчального матеріалу; виділення причинно-наслідкових зв'язків; стимуляція учнів до усвідомленого засвоєння послідовного змісту у

матеріалі; емоційність викладання; переключення на інші види робіт; застосування під час викладання матеріалу цікавих фактів, деталей та прикладів; індивідуальний підхід та допомога; створення ситуації успіху [1, с. 102-103].

Необхідними умовами для підтримки, розвитку позитивної мотивації учіння є: використання цікавого ігрового матеріалу у ході навчальних занять; забезпечення оптимального мікроклімату в системі взаємин «учитель-учень», гуманного ставлення до дитини; створення «ситуації успіху» для кожної дитини, стимулювання її пізнавальної активності; ефективне застосування в навчанні ігрових педагогічних технологій.

Для того, щоб створити в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку позитивну навчальну мотивацію, вивчення кожної теми повинно містити мотиваційний етап. При побудові змісту навчального матеріалу необхідно враховувати притаманну підліткам потребу у нових враженнях, емоційному насиченні, у позитивних емоціях.

На нашу думку, ефективними прийомами розвитку пізнавальних мотивів підлітків з порушеннями інтелекту є: мотивація навчальної діяльності у процесі пізнавальних ігор та ігрових ситуацій; мотивація навчальної діяльності шляхом створення ситуації успіху; мотивація навчальної діяльності шляхом використання творчих завдань; мотивація навчальної діяльності шляхом виготовлення саморобних наочних посібників; мотивація навчальної діяльності за технологіями «незакінчене речення» та «мозкова атака»; мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації.

Для розвитку навчальної мотивації учнів з розумовими порушеннями пропонуємо такі поради:

1. Опирайтесь на бажання дитини. Важливо врахувати те, що бажає учень. Завданням учителя є – замінити прагнення учня, якщо вони не відповідають педагогічній меті.

2. Застосовуйте ідентифікацію. Стимулюйте бажання учнів до чогось прагнути, щоб ці бажання можна було позитивно використати.

3. Врахуйте інтереси та нахили учнів. Розмовляйте з ними про те, що їх цікавить, пробуйте застосувати інтереси учнів у свою користь. Рухайтесь від яскравої форми до змісту, від емоцій до логіки.

4. Застосовуйте наміри, що виникає на основі потреби. Допоможіть учням здійснити їхні наміри.

5. Підтримайте прагнення досягти визнання, оскільки деякі учні навчаються заради престижу.

6. Знаходьте переваги та позитивні якості учнів, схвалюйте успіхи, давайте учням можливість використати шанс.

7. Зробіть діяльність цікавою. Застосовуйте привабливі форми діяльності та критерії її оцінки.

8. Інколи потрібно говорити: «Потрібно!». Заклику надайте спрямованості особистості до її вольових домагань.

9. Застосовуйте ситуацію. Інколи випадкові ситуації варті уваги, щоб застосувати як стимул.

Можна запропонувати ще такі поради розвитку навчальних мотивів: Уникайте беспорядності, окреслюйте перспективи і ставте мету. «Включайте» потреби, шукайте інтереси. Чергуйте та урізноманітнюйте. Ставте вимоги, допомагайте у досягненні цілей. Підвищуйте вимогливість і ускладнюйте поступово. Давайте зворотний зв'язок. Знаходьте за що похвалити. Критикуйте роботу, а не її виконання. Уникайте порівняння та конкуренції. Давайте право вибору.

Отже, на основі аналізу наукових джерел визначено такі способи, засоби і методи, що сприяють розвитку навчальних мотивів учнів з порушеннями інтелекту: процес навчання має бути чітко організований; має переважати самостійна пізнавальна діяльність учнів; створення проблемних ситуацій та ситуації успіху; індивідуальний підхід; емоційність викладу навчального матеріалу та використання цікавих фактів; застосування інноваційних та інтерактивних технологій; групових та колективних форм роботи; зв'язок навчального матеріалу з практикою; демократичний стиль спілкування.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

УДК 364-32-056.2/.3

Саранча І.Г., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
*Вінницького державного педагогічного університету
ім. М. Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ ОСОБАМ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Багато хто думає, що волонтерство це – офіційна робота, і не всі розуміють, що волонтери, допомагають іншим безкоштовно, для більшості це поклик душі.

Ще до першого волонтерського піднесення, до офіційного врегулювання питань інклюзії, були небайдужі громадяни, які за

покликанням намагалися власним прикладом побудувати інклюзивне суспільство.

В Україні волонтерська діяльність має циклічний характер та активізується відповідно до певних ситуацій в країні. Першою хвилею волонтерства можна назвати «помаранчеву революцію» у 2004 році, тоді вперше прості люди об'єднались на підтримку справедливості в державі. Друга хвиля, певно була найбільшою в історії України та продовжується до сьогодні, – це «майдан» 2013-2014 рр. Тоді, наприкінці 2013 року люди об'єднались та стали величезною силою, яка змогла відстояти своє право на державність та незалежність. До сьогодні волонтери є невід'ємною частиною підтримки українських військових на лінії фронту. Для когось це поклик душі, для когось підтримка власних синів, бартів, батьків, для когось пам'ять про загиблих. У кожного є своя власна мета, завдання та власний внутрішній поштовх, який є рушійною силою допомоги іншим.

Зараз ми можемо вже говорити про третю хвилю волонтерства – це пандемія, яка розпочалась у 2020 році та стала черговим викликом для нашої держави, насамперед для системи охорони здоров'я та соціального захисту населення. Пандемія охопила весь світ, більшість, навіть розвинених країн не змогли їй швидко протистояти, а що говорити про Україну, яка за 30 років незалежності тільки стала на шлях розбудови економіки, ще не оговталась від постійних військових протистоянь із загарбником. Варто відзначити, що пандемічна Україна конче потребувала додаткових ресурсів задля підтримки найуразливіших верств населення. Якщо в умовах законодавчого врегулювання питань інклюзивного навчання особи з інвалідністю мали додаткову підтримку чи то від асистента вчителя, чи то від фахівця інклюзивного центру то в умовах карантинних обмежень вони ніби повернулися в часи доінклюзивного суспільства.

І тут на допомогу знов стали звичайні люди – волонтери...

Волонтер (від латин. voluntarius – воля, бажання; від англ. voluntary – добровільний, доброволець, йти добровільно) – це людина, яка добровільно трудиться заради ближнього та суспільства з доброї волі, не отримуючи матеріальної компенсації за волонтерську діяльність [2].

Згідно з Законом України «Про волонтерську діяльність»[2], волонтерська діяльність є формою благодійної діяльності і ґрунтується на принципах законності, гуманності, рівності, добровільності, безоплатності та неприбутковості. Вона не включає діяльність, що здійснюється на основі сімейних, дружніх чи сусідських відносин

Волонтерство – це добровільне пожертвування свого часу, зусиль, професіоналізму, знань, репутації і / або зв'язків, коли людина трудиться заради ближнього і суспільства, з доброї волі, не беручи оплати за працю, протягом якогось періоду часу, яке волонтер прямо або побічно присвячує діяльності на благо знайомих (за винятком родичів) і / або незнайомих людей, організацій, установ і рухів, громади або навколишнього середовища [3].

Як ми вже зазначали, у час пандемії та введення карантинних обмежень першими хто лишився наодинці із собою стали люди з інвалідністю. Основною проблемою стала доставка їжі, ліків, товарів першої необхідності та забезпечення базових прав осіб з інвалідністю. Держава не змогла забезпечити ці потреби, і тоді на допомогу прийшли волонтери.

Стати волонтером може будь хто, але це не означає, що можна робити, що хочеш, як хочеш та коли хочеш. Перш за все необхідно розуміти саму сутність інклюзії. Тобто не відноситися до осіб з інвалідністю як до «хворих» людей, а сприймати їх такими якими вони є, лише зважати на певні особливі потреби. При спілкуванні та наданні послуг людям інвалідністю необхідно дотримуватись певних правил [1, 3]:

- звертатися безпосередньо до людини з інвалідністю, а не до особи, яка її супроводжує;
- завжди запитувати про потребу в допомозі та прийнятних способах її надати;
- не торкатися людини з інвалідністю чи її допоміжних засобів пересування без дозволу;
- якщо вашої допомоги потребує користувач крісла колісного, спочатку запитайте людину, куди вона хоче дістатись, а потім можете запропонувати допомогу;
- не нахиляйтесь і не спирайтесь на крісло колісне чи на інший допоміжний засіб людини;
- запитайте людину, чи потребує вона допомоги під час переміщення, при відкриванні дверей, але пам'ятайте, що вона може виконувати ці функції сама;
- залиште достатньо місця для тих, хто користується ходунками, милицями чи іншими допоміжними засобами;
- ставтесь до людей на рівних, будьте терплячими та готовими за потреби пояснити інформацію більш, ніж один раз;
- пам'ятайте, що деякі люди віддають перевагу дотриманню певних правил чи порядку (наприклад, особи з розладом аутичного спекту), тому за можливості погодьте ці певні правила чи порядок;
- уникайте проявів жалю або співчуття і демонстрації такого ставлення;
- відкритість, ввічливість, вихованість, вміння бачити людину, а не інвалідність – цінні якості, які допоможуть побудувати ефективне спілкування з людьми з інвалідністю.

Окремо варто наголосити на специфічних правилах комунікації при наданні допомоги особам з порушенням слуху та особам з порушенням зору, розробленими О.Дмітрієвою [1] (рис.1).

Правила спілкування з особами з порушенням слуху	Правила спілкування з особами з порушенням зору
<ul style="list-style-type: none">• Якщо є можливість забезпечити послугу сурдоперекладача, скористайся нею.• Люди з порушеннями слуху сприймають інформацію зорово, слухо-зорово, тактильно-вібраційно, зчитують з губ.• Розмовляючи з людиною, яка має порушення слуху, варто дивитися прямо на неї.• Говори ясно та чітко	<ul style="list-style-type: none">• Ці люди сприймають інформацію аудіально та тактильно (на слух та дотик).• Потребують специфічних форм отримання інформації (шрифт Брайля, збільшений розмір шрифту, запис на дискеті, аудіокасеті, диктофоні).• Потребують попередження щодо пересування у приміщенні чи поза ним та часу для орієнтації у просторі.

Рис. 1. Правила надання волонтерських послуг особам з порушеннями слуху та особам з порушеннями зору

Отже, волонтер – це добровільний помічник. Це людина, яка цілком безоплатно працює у сиротинцях, притулках, школах-інтернатах, допомагає у навчанні, соціальній адаптації, становленні особистості, доглядає хворих. Крім того волонтер, може підтримати сім'ю на межі кризи, запобігти біді.

Не треба забувати і про відповідальність, адже ставши волонтером людина повинна керуватися здоровим глуздом, дотримуватися правил та норм законодавства України. А головне – зважувати свої дії, щоб не нашкодити підопічному, адже мета волонтера – допомогти.

Циклічний характер волонтерства, підвищення його активності в найскладніші періоди для держави, ще раз нагадує, що Україна – це згуртована нація, яка у важкі часи завжди стане на допомогу нужденним.

Список використаних джерел

1. Навчальна програма «Покращення рівня спілкування та роботи працівників нової поліції з особами з інвалідністю» : посібник тренера / І. Г. Саранча, С.Ю. Ілініч, С.П. Миронова, О.І. Дмитрієва, О.В. Чопік, Я.В. Грибальський. Вінниця : Нілан –ЛТД, 2017. 100 с.

2. Про волонтерську діяльність : Закон України № 3236-VI. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2011. № 42. ст. 435. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>

3. Саранча І.Г., Смірнова О.В. Довідник для волонтерів та соціальних працівників «Підтримка осіб з інвалідністю в умовах пандемії COVID-19 та інших критичних ситуаціях». Вінниця. 2020. 43 с.

УДК 378.147:[376+373-056.2/.3].011.3-051]:34

Сербалюк Ю.В., кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЛЬ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Професійна правова культура розглядається науковцями як обов'язковий компонент становлення сучасного фахівця. У наукових публікаціях, присвячених формуванню правової компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, висвітлюються питання ролі правового складника професійної підготовки у сфері педагогіки, соціальної роботи, економіки, технічної освіти, фізичного виховання та спорту та ін. Втім наукові пошуки, присвячені правовому аспекту професійної підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта, не здійснювались.

В Україні прийняті стандарти вищої освіти за різними спеціальностями, а також розроблені кваліфікаційні характеристики професій працівників. Розглянемо такі документи, що стосуються фахової підготовки та професійної діяльності у сфері спеціальної та інклюзивної освіти під кутом зору формування правової складової.

Стандарти вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (наказ МОНУ від 16.06.2020 р. за №799) та другого (наказ МОНУ від 05.01.2021 р. за №28) рівнів вищої освіти не виділяють окремо компетентності, які були б орієнтовані та правову складову професійної підготовки. Хоча окремі позиції Стандартів і стосуються загальної правової культури. Так, Стандарт підготовки бакалаврів передбачає здатність до усвідомлення верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні (ЗК1). З цим завданням ще можуть впоратись дисципліни соціально-політичного спрямування. А от такі компетентності, як ЗК-4 - здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, на нашу думку не можуть бути повноцінно сформовані без знання правової бази щодо діяльності спеціальної школи, навчально-реабілітаційного центру, інклюзивно-ресурсного центру, спеціальних класів, організації індивідуальної форми навчання, психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами тощо. Але вимог щодо знань правової бази спеціальної та інклюзивної освіти у цьому Стандарті не прописано. На нашу думку, випускник бакалаврату повинен знати

нормативно-правову базу сфери своєї професійної діяльності, вміти орієнтуватись в ній.

Стандарт підготовки магістрів зазначає таку компетентність як здатність приймати обгрунтовані рішення (ЗК-6). А це можливо у багатьох випадках за умови знань нормативних документів, що визначають засади побудови і функціонування спеціальної та інклюзивної освіти, здійснення корекційно-розвиткової та виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це ж стосується і такої компетентності, як здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (ЗК-8) – проблемні ситуації, особливо у питаннях у питаннях адміністрування освітньої діяльності, мають вирішуватись лише на нормативно-правовій основі. Це зумовлює необхідність знань законодавчих, розпорядчих актів, документів, що регулюють різні сторони спеціальної та інклюзивної освіти.

Студентам необхідно, на нашу думку, у процесі професійної підготовки не лише набути необхідних правових знань у своїй галузі, вмінь орієнтуватись у міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актах, але й навчитись знаходити їх за необхідності, відслідковувати зміни. Вітчизняне законодавство у сфері освіти загалом і спеціальної зокрема, досить мінливе, зазнає частих змін, постійно модернізується. Нормативних документів з організації спеціальної освіти, а особливо інклюзивної, сьогодні досить багато. І їх кількість буде зростати, оскільки ця справа є новою для нашої держави. Тому майбутній випускник для здійснення ефективної професійної діяльності має набути певних компетентностей у роботі з такими нормативними документами.

На користь цієї думки свідчать вимоги до знаннєвого компоненту професійної підготовки у сфері спеціальної освіти, викладені у оновленому «Довіднику кваліфікаційних професій працівників. Випуск 80. Соціальні послуги», затвердженого наказом Міністерства соціальної політики за № 518 від 29.03.2017 р. У цьому документі визначені кваліфікаційні характеристики завідувача логопедичного пункту, вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, інструктора слухового кабінету, асистента вчителя-дефектолога, асистента вчителя логопеда, асистента вчителя-реабілітолога.

Проаналізувавши права і обов'язки, а також вимоги до знаннєвої складової професійної підготовки кожної із вказаних посад, зазначимо, що всі вони передбачають знання у першу чергу Конституції України, законів України, актів Президента України, Верховної Ради України щодо освітньої діяльності, актів Міністерства освіти і науки України, нормативно-правових актів з питань навчання і виховання дітей з ООП, інших нормативно-правових актів з питань освіти, а також відповідних документів Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства соціальної політики, що стосуються питань спеціальної та інклюзивної освіти [1].

Серед міжнародних документів, знання яких Довідник визначає обов'язковим для цих посад, зазначені найважливіші – Декларація прав і

свобод людини, Конвенція про права дитини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю.

Враховуючи вище зазначене, вважаємо, що для приведення у відповідність професійної підготовки фахівців у сфері спеціальної та інклюзивної освіти з вимогами до їх кваліфікаційних характеристик доцільно запровадити навчальну дисципліну, яка б узагальнила міжнародну та вітчизняну нормативно-правову базу навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Випуску 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.03.2017 р. № 518. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#Text> (дата звернення 11.09.2021).

2. Камишнікова Г. В. До питання формування правової компетентності студентів у вищій школі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2015. № 51. С. 167–170.

3. Уханова Н.С. Правова культура молоді в Україні. *Інформація і право*. 2019. № 2. С. 156–166.

УДК 376-056.313

Соловйова Р.С., вихователь,
*КЗО «Жовтневий навчально-реабілітаційний центр
з поглибленим професійно-трудоим навчанням» ДОР
с. Вакулове, Криворізький район,
Дніпропетровська область, Україна*

ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ОBOB'ЯЗКУ І ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У зв'язку з запровадженням інклюзивної освіти в Україні, постає питання формування відповідальності звичайних дітей та дітей з інтелектуальними порушеннями, які будуть навчатися разом. Відповідальність як інтегральна характеристика особистості має стати одним з визначальних чинників сформованості «Я-концепції», а формування почуття відповідальності – нагальним завданням сучасного інституту освіти. У дітей з особливими потребами може сформуватися вторинний дефект, такий як зниження фізичної активності, порушення почуття відповідальності, негативне ставлення до оточуючих.

Мета статті – дослідити особливості формування відповідальності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Результати теоретичного дослідження. Аналіз соціологічних теорій відповідальності показав її тісний зв'язок з соціалізацією особистості (В. Болгаріна, Е. Еріксон, Н. Мінкіна, В. Сперанський, Т. Парсонс).

Вивчення відповідальності як інтегративного поняття дозволяє виділити в структурі відповідальності ряд параметрів: емоційний (почуття обов'язку, провини), когнітивний (уявлення про сутність відповідальності) та поведінковий (вчинки, поведінка). Виділення основних стадій становлення відповідальності дає можливість стверджувати, що вже в дитячому віці формуються уявлення про відповідальність, в підлітковому – дитина вчиться бути відповідальною за свої вчинки.

Формування у дітей відповідальності полягає у: знайомстві школярів із загальнолюдськими моральними нормами та істотними ознаками відповідальності; розвитку емоційно-мотиваційної сфери, адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків оточуючих людей; формуванні потреби розуміти іншого і поважати його позицію, розвитку здатності до емпатії; навчанні дітей поважати себе, вірити в свої сили і творчі можливості; включенні дітей у різні види колективної діяльності, в яких

формується творчий образ відповідальної людини, виробленні звички вчасно та якісно виконувати доручення і нести відповідальність за власні вчинки; навчанні прийомам самоконтролю і самовиховання; розвитку активності, самостійності, організаторських здібностей; корекції у дітей проявів безвідповідальності.

Як зазначає І.Д. Бех, відповідальність – одна з генералізованих якостей особистості, що формується як результат інтеграції всіх її психічних функцій та об'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, вольового ставлення до обов'язку [2].

Тому важливо навчити дитину вміння суб'єкт-суб'єктної взаємодії: вести діалог, керувати своєю поведінкою, колективно обговорювати підсумки роботи, давати самооцінку своїм діям, застосовувати навички міжособистісної взаємодії – безкорисливо ділитися тим, що маєш (іграшками, їжею, знаннями); проявляти розуміння, настроюватися на переживання іншого, надавати йому посильну допомогу; приносити радість не тільки собі, але й людям, які поруч; брати важчу або більшу частину роботи на себе.

Основною причиною безвідповідальності є наростання емоційної напруги, яка характеризується виходом за нормальні межі почуттів, емоцій, переживань дітей. За таких умов, напруга веде до втрати почуття реальності, зниження самоконтролю, нездатності правильно оцінювати свою поведінку. Вчені пропонують наступні методи формування відповідальності: спільні ігри, що вимагають стриманості безпосередніх спонукань, суворого

підпорядкування правилам гри, врахування інтересів інших гравців; тренінги-привчання думати перш, ніж діяти; спеціальні вправи зі стримуванням своїх поривів; тренінги відповідальності за свої вчинки.

Отож, така діяльність дає можливість змоделювати різні життєві ситуації і розіграти їх з дітьми. Саме через гру молодші школярі набуватимуть досвіду відповідальності один до одного.

Важливим підґрунтям формування відповідальності є самооцінка дитини. Внутрішня самооцінка відображає її внутрішній зв'язок з об'єктом вивчення і самостійної діяльності.

Дуже важливо навчити дитину умінню оцінювати свою особистість адекватно, оскільки лише таке сприйняття себе дитиною сприятиме формуванню відповідальності. Така оцінка є необхідною складовою розвитку самосвідомості – виділення учнем самого себе з навколишнього середовища, усвідомлення індивідом усієї системи уявлень про самого себе.

Навіть найдосконаліша інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі не знімає проблеми психологічної роботи з батьками. Мета такої роботи насамперед полягає в тому, щоб допомогти їм прийняти реальні потреби дитини і залучити їх до співпраці в її навчанні.

Діти з особливими потребами безперечно потребують уваги, піклування з боку оточуючих, однак, варто зважати на те, що надмірне піклування може бути згубним. У таких сім'ях часто панує культ, який призводить до усунення будь-яких труднощів на шляху такої дитини, зокрема побутових. Дитину обмежують у виконанні соціальних функцій, тим самим формуючи у неї споживацькі установки, зменшуючи можливості особистісного і пізнавального розвитку.

Батькам важливо формувати світогляд своєї дитини таким чином, щоб вона відчула себе справжньою особистістю, яка може вільно обирати, що для неї важливо, а що – ні. Віра в свою дитину, у її майбутнє, повага до її потреб, мрій, планів, дій допомагають розвитку дитячої ініціативи у світобудові, формують у неї почуття обов'язку та відповідальності.

Отже, перед батьками постає важливе завдання – це допомогти своїй дитині розвинути у собі здібності та таланти, необхідні цій дитині для подальшого розвитку, з метою компенсації вад, які заважають нормальному фізичному чи психічному становленню.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дало змогу виокремити методи та методики формування відповідальності у школярів. Для формування почуття обов'язку та відповідальності у дітей з особливими потребами:

Сприяйте залученню дітей до груп, пропонуючи різні види діяльності, під час яких діти мають активно розраховувати один на одного.

Використовуйте позитивні підкріплення. Посмішка, кивок головою чи поплескування по спині можуть бути ефективнішими, ніж голосні коментарі перед усією групою. Хваліть дітей за правильні дії, наприклад: «Дякую, що

ти допоміг мені роздати зошити. Це була відмінна робота».

Звертайте увагу на зусилля, а не на результат. Під час роботи з дітьми з особливими потребами важливо насамперед звертати увагу на їхні зусилля і мотивацію, а не на кінцевий результат. Приміром, учитель може сказати: «Те, що ти робив, дуже корисно!»

Давайте чіткі вказівки. Діти повинні розуміти, що ви від них очікуєте. У класі потрібно вивісити розпорядок дня, чітко позначити й розташувати у відповідних місцях матеріали. Правила поведінки в класі мають бути всім відомі і зрозумілі. На агресивну поведінку слід реагувати негайно. Використовуйте короткі «тайм-аути», щоб заспокоїти занадто збуджених дітей.

Учіть дітей контролювати свої дії. Коли діти починають відчувати себе відповідальними особами, у них зменшується потреба в негативній поведінці.

Дотримуйтесь установленого розпорядку дня. Дітям легше переходити від одного заняття до іншого, коли вони знають послідовність дій і можуть відповідно приготуватися.

Встановлюйте чіткі правила. Правила мають бути конкретними, простими і містити відповідні обґрунтування. Приміром: «Розмовляємо врівголоса, щоб всі могли чути один одного». Важливо залучати дітей до участі у виробленні правил поведінки в групі.

Проводьте заняття, що потребують співпраці. Ігри в осередках діяльності допомагають дітям навчитися приєднуватися до груп, спілкуватися, розв'язувати конфлікти, вести переговори, вчать відповідальності тощо.

Навчання соціальних умінь на прикладі однолітків. Однолітки можуть демонструвати певні дії чи види поведінки дітям з особливими потребами, щоб ті могли їх наслідувати.

Заохочуйте позитивну соціальну поведінку за допомогою щирої похвали. Через певні дії педагога діти вчать розуміти, коли їхня поведінка є соціально прийнятною.

Забезпечуйте зрозумілі інструкції. Дітям з особливими освітніми потребами необхідні різноманітні інструкції педагога протягом усього дня. При цьому важливо спостерігати, чи може (і в який спосіб) дитина засвоювати інформацію під час групових занять.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Формування почуття відповідальності у дітей з особливими потребами зумовлюється усвідомленням дітьми цінності іншої людини і власної значущості, а також отриманням достатнього обсягу моральних знань і прийняттям норм і правил відповідальної поведінки. Емоційне ставлення в органічній єдності з розумінням дітьми цінності іншої людини, самоцінності стають визначальною спонукою, мотивами для включення в різні види діяльності з метою набуття морального досвіду. Це передбачає утвердження у дітей

умінь суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії, особливо вмінь співпрацювати з ровесниками, рідними, старшими, вчителями, узгоджувати з ними власні дії; емпатійних умінь; умінь самооцінки та адекватної оцінки дій інших з опорою на громадську думку колективу. Тим самим моральні норми завдяки інтеріоризації перетворюються на внутрішню вимогу дитини до самої себе, що дозволяє реалізуватися без контролю і тиску ззовні.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у розробці питання надання психологічної допомоги батькам дітей з особливими потребами.

Список літератури:

1. Басюк Н.А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» Київ, 2005. 20 с.
2. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. 1994. № 9 - 10. С. 4-8.
3. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
4. Бочковський В., Казмірук О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Психологічна компетентність педагогів: шляхи розвитку. *Психолог*. 2011. №25. С. 3-17.
5. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.

УДК 373.2.011.3-051:373-056.2/.3

Смотрова О.О., асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м.Кам'янець-Подільський, Україна*

ПРОФЕСІОГРАМА ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗДО

Інклюзивна освіта дошкільників з ООП займає одне з важливих місць на сучасному етапі модернізації системи освіти. Основною метою дошкільної інклюзивної освіти є успішна соціалізація дітей з ООП. Саме вихователь ЗДО повинен створити в інклюзивному просторі сприятливі умови для дітей з ООП з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Аналіз літературних джерел і досвід багатьох вітчизняних педагогів засвідчує, що саме від професійної компетентності педагога буде залежити успішність дошкільної інклюзивної освіти [2, с. 78; 4, с. 234]. Так, І. Кузава

В. Ляпунова, С. Миронова та ін. відводять велике значення впливу особистості вихователя на дитину, що є тією виховною силою, яку неможливо замінити іншими педагогічними засобами; особлива роль відводиться особистості, індивідуальності вихователів, їхній науковій освіті, широті світогляду, фаховій підготовці [3, с.78; 5].

Метою статті є теоретичний аналіз професіограми вихователя у забезпеченні дошкільної інклюзивної освіти дітей з ООП.

У своїй діяльності вихователь ЗДО повинен володіти наступними компетентностями [7]:

- базовими (здатність до реалізації функцій професійної діяльності; здатність до життєдіяльності в суспільстві, взаємодії та праці в команді; здатність до розвитку культури особистості і суспільства в різних аспектах; здатність до збереження власного здоров'я; здатність до виконання власних громадянських обов'язків; здатність до пошуку. Обробки. Збереження та створення інформаційних ресурсів та обміну ними);

- загально фаховими (інформованість про професійну діяльність, її цілі, задачі, плани; здатність переносити та застосовувати відповідні знання; здатність розробляти, застосовувати та переносити в нові ситуації технології управління, навчання, виховання; володіння методами пізнання, вміння бачити та розв'язувати професійну задачу; вміння обґрунтовувати та передавати досвід; володіння різними методами, прийомами, методиками педагогічної діяльності та вміння застосовувати їх у педагогічній практиці; здатність використовувати: сучасні технології педагогічної діяльності; сучасні технічні засоби; читання і розробки технічної документації; психолого-педагогічна взаємодія з учасниками навчально-виховного процесу; створення (підтримка) сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; наявність розвинутих мовленнєвих навичок; володіння сучасними засобами зв'язку, вміння складати ділові папери та ін.; патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, толерантність, усвідомлення рівних прав, обов'язків і свобод для всіх громадян; здатність до вибору; громадянська гідність, почуття громадянського обов'язку і відповідальності, досконале знання державної української мови; гуманність, доброта, чуйність, справедливість, чесність, щирість, дисциплінованість; активність, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність, добросовісність, креативність, ініціативність, комунікабельність, самостійність, здатність до рефлексії, мобільність, вимогливість, тактовність; емоційна стабільність, поведінкова гнучкість);

- спеціально фаховими (планування, організація та проведення педагогічної роботи, яка спрямована на формування всебічно розвиненої особистості дитини; здійснення навчального, виховного, розвиваючого та педагогічного процесу відповідно до програм, що реалізуються в даному типі ЗДО; реалізація диференційованого підходу в роботі з вихованцями, виявлення і врахування їх індивідуальних особливостей; створення

оптимальних умов для фізичного та психічного розвитку дітей; робота у тісній взаємодії з сім'єю, надання їм консультативної педагогічної допомоги; знання сучасних досягнень педагогічної та психологічної науки і практики з дошкільного виховання (педагогічні, психологічні, фізіологічні концепції, закономірності, теорії, ідеї щодо розвитку й становлення особистості); знання новітніх напрямків досліджень і перспективи розвитку дошкільної освіти; знання про елементарні основи корекційної педагогіки та логопедії; правила з охорони життя та здоров'я дітей, анатомію та фізіологію дітей, основи домедичної допомоги; методик дошкільного виховання; знання про розробку, застосування технологій розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку; психологічний супровід навчального – виховного процесу; вміння планувати, організовувати і проводити освітню і оздоровчу роботу по забезпеченню відповідного фізичного і психічного розвитку дітей на основі вивчення особливостей, інтересів та здібностей; забезпечити гуманітаризацію освіти, інтеграцію змісту, виховання духовності дитини; вміння здійснювати діагностику показників компетентності вихованця ЗДО; прогнозувати свою діяльність; проводити самоаналіз професійної діяльності; розробляти і впроваджувати авторські посібники, варіативні програми; здатність використовувати сучасні технології педагогічної діяльності; сучасні технічні засоби; бути відкритим інноваціям, жити свідомим життям, поважати та брати до уваги об'єктивні закони психічного розвитку.

Зазначимо, що педагог інклюзивного ЗДО у своїй діяльності, окрім вищезазначених, повинен володіти і спеціальними компетентностями, які будуть становити сутність його професіограми, а саме: глибокими знаннями загальної і спеціальної методики навчально-виховної роботи; знаннями психологічних особливостей дітей дошкільного віку з типовим розвитком та особливими освітніми потребами; комплексом професійно важливих психологічних якостей, що визначають його педагогічну майстерність.

У своїй роботі вихователь інклюзивного ЗДО повинен: реалізовувати як основні, так і специфічні функції, зокрема: виховну, освітню, охорона та зміцнення здоров'я, діагностичну, корекційну, рефлексивну [1]; вміння реалізовувати індивідуальний підхід до дітей з ООП; застосовувати та поєднувати у роботі спеціальні засоби корекції; володіти індивідуальними особливостями психіки дітей, що допоможе в обиранні правильної тактики поведінки та в подальшому прогнозуванні ситуації; володіти педагогічним тактом; ставити вимоги і до власного мовлення, його емоційного забарвлення та виразності; чітко, грамотно та логічно формулювати свої думки; проявляти чуйність, доброзичливість і терплячість одночасно виявляючи вимогливість та іноді суворість, створювати доброзичливу атмосферу у колективі; надавати психолого-педагогічну підтримку дітям з ООП і їх батькам, вміння працювати з ними як з рівноцінними партнерами; вивчати дитину у системі педагогічних стосунків; створювати оптимальні умови для гармонійного розвитку дитини; ефективно долати і коригувати порушення у

розвитку; здійснювати ефективне корекційно-розвивальне навчання та виховання дітей цієї категорії.

Отже, вихователь інклюзивного ЗДО – це педагог, який повинен володіти комплексом професійно важливих якостей, які й будуть визначати його педагогічну майстерність. Тому дошкільна інклюзивна освіта дітей з ООП стане успішною лише за умови професійної підготовки (фахової, методичної і психологічної) педагога до діяльності в нових умовах.

Список використаних джерел

1. Демченко І.І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип.64. [file:///C:/Users/User/Downloads/znppn_2013_64_77%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/znppn_2013_64_77%20(2).pdf)

2. Кузава І.Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. № 10. С. 148 – 160. URL:file:///C:/Users/User/Downloads/apnvlop_2013_10_16.pdf

3. Кузава І.Б. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. 2016. №2 (2). С. 75-81. URL:[file:///C:/Users/User/Downloads/Nvvvnp_2016_2\(2\)_14.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Nvvvnp_2016_2(2)_14.pdf)

4. Лалак Н.В. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції проблеми, перспективи: збірник наукових праць*. 2013. Т.1. С. 234-240. URL:http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf

5. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. №11. С. 8-15.

6. Поніманська Т.І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти. Київ, 2004. 456 с.

7. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Постанова Кабінету Міністрів України від 9 червня 2011 року № 551-р. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13#Text>

УДК 378.147.091.33:364

Співак В.І., кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Державно-політичне і соціально-економічне реформування в Україні потребує радикальної зміни у структурі і змісті підготовки спеціалістів у вищій школі, особливо соціономічного напрямку.

Спробуємо визначити найбільш важливі, з нашого погляду, аспекти її модернізації.

По-перше, реформа структури і змісту освіти, що проводиться, в своїй основі повинна виходити з прагнення до фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації та диференціації.

Виходячи з цього, слід пам'ятати, що пріоритетним напрямком розвитку світової системи освіти на рубежі ХХ-ХХІ ст. є гуманізація і гуманітаризація процесу навчання, під яким розуміється різнорівневе використання в навчальному процесі особистісно-зорієнтованих технологій, різнобічне посилення людинознавських і культурологічних аспектів формування особистості майбутнього спеціаліста.

Особливої актуальності набувають гуманізація і гуманітаризація освіти, спрямовані, перш за все, на формування особистості спеціаліста в напрямку, що володіє не лише глибокими предметними знаннями, а й полікультурним кругозором і гуманітарною грамотністю.

Причому під гуманітаризацією ми розуміємо не відмову від глибокої загальнонаукової підготовки майбутніх соціальних педагогів, практичних психологів, дефектологів та соціальних реабілітологів, а розумне й продумане поєднання її з гуманітарною підготовкою, яка передбачає відхід від однобічної оцінки студента як майбутнього вузького спеціаліста. Це особливо важливо в нових соціально-економічних умовах, коли вузькоспеціалізовані знання обмежують для людини поле її діяльності, послаблюють адаптаційні якості особистості в умовах багатоманітності інформації.

Попередній період соціально-економічного розвитку українського суспільства сприяв переорієнтації системи освіти з підготовки високоерудованих, інтелектуально і духовно розвинутих людей, що володіють енциклопедичними знаннями, на підготовку вузькопрофільних «спеціалістів» технічних, природничо-наукових і гуманітарних галузей. Але

ж саме людська, морально-етична складова є найважливішою у становленні будь-якої людини як спеціаліста високого рівня.

По-друге, в умовах змістовно-структурного реформування сучасного суспільства одним із основних напрямків розвитку вітчизняної вищої школи є вдосконалення технологій навчання.

Основними завданнями впровадження інформаційних технологій у системі вищої професійної освіти є актуалізація змісту і методів навчання за рахунок широкого використання в навчальному процесі результатів і методів наукового пошуку, підвищення ефективності самостійної творчої праці студентів на основі вибору форм і методів навчання, а також формування знань з метою отримання нового інтелектуального продукту і створення психологічно комфортного середовища навчання. Так, зокрема на кафедрах факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка з метою підвищення ефективності засвоєння програмного матеріалу викладачами використовуються освітньо-інформаційні технології, в основі яких лежить пошуковий підхід. Крім того, на кафедрах практичної психології та теорії і технологій соціальної реабілітації широко застосовуються з цією метою відеоматеріали з моделюванням практичних ситуацій та ділові ігри. Реалізація сучасних інформаційних технологій передбачає отримання додаткової професійної освіти, створення ефективної й оптимальної системи маркетингу технічних засобів навчання.

Сучасна практика підготовки спеціаліста соціономічного напрямку орієнтована на посилення оперативної та інструментальної складової діяльності, що, в свою чергу, передбачає розвиток технологічної сфери підготовки спеціаліста. В зв'язку з цим, на кафедрах соціальної педагогіки та соціальної роботи, загальної та практичної психології, а також психології освіти у навчальний процес впроваджуються інноваційні комплексні технології – таблиці репродуктивно-продуктивного характеру, моделювання практичних ситуацій, що дозволяє актуалізувати наявні у студентів знання та встановити зв'язок з новим матеріалом. При цьому інформаційні технології навчання повинні забезпечувати креативний рівень освіти, створювати умови для творчого самовираження особистості і розвитку здатності адаптації в швидкоплинних умовах сучасного інформаційного суспільства.

Концепція гуманітаризації вищої професійної освіти, що розробляється на сучасному етапі, передбачає створення єдиного інформаційно-освітнього простору, в межах якого можливий перехід від дисциплінарної моделі навчання до системної, де основною одиницею освіти виступав не окремий навчальний курс, а комплексна освітньо-професійна програма підготовки спеціалістів різних категорій. Даний підхід орієнтований головним чином на формування інтегративного наукового світогляду, системного мислення і гуманітарної грамотності майбутнього спеціаліста, а також інформаційної культури особистості, що навчається.

По-третє, дослідження сучасних технологій підготовки спеціаліста соціономічного напрямку підвело нас до необхідності прогностичного моделювання особистості студента як майбутнього професіонала, яке допоможе не лише визначити деякі інваріантні, ідеалізовані параметри особистості та майбутньої професійної діяльності, але й простежити весь процес її формування. Ми вважаємо, що основним критерієм моделювання діяльності є професійна готовність до професійної діяльності, яка виступає інтегральним утворенням особистості.

В умовах, коли необхідно забезпечити найбільш ефективну адаптацію студентів до вибраної психологічної чи педагогічної спеціальності, особливої актуальності набуває розробка акмеологічного підходу, який базується на наступних основних положеннях:

а) з перших років навчання студента необхідно навчити співвідносити повний маршрут його освіти з кінцевими цілями навчання;

б) необхідно ознайомити студента з його індивідуальними, особистісними і суб'єктно-діяльнісними характеристиками в порівнянні з вищими рівнями професіоналізму;

в) на основі такого співставлення й усвідомлення свого потенціалу допомогти студенту виробити власний план сходження на вершину професійної діяльності, прогнозувати свій розвиток з урахуванням своїх індивідуальних властивостей, визначити головну мету і цілі кожного етапу шляху, методи і технології досягнення вершин.

Орієнтація на використання в процесі підготовки кадрів різних категорій перспективної професіограми, спрямованої на «зону найближчого професійного розвитку», дозволить комплексно і керовано здійснювати підготовку спеціалістів освіти в межах університетського навчання.

Отже, дослідження сучасних технологій підготовки спеціаліста вказує на необхідність прогностичного моделювання особистості студента як майбутнього професіонала, яке допоможе визначити не тільки інваріантні, ідеалізовані параметри особистості і професійної діяльності педагога, але й простежити весь процес його формування. Ми вважаємо, що основним критерієм моделювання діяльності спеціаліста є професійна готовність до цієї діяльності, яка виступає інтегральним утворенням особистості й поєднує в собі мотиваційно-ціннісне ставлення до професії та володіння елементами діяльності на операційному рівні. Одним із перспективних шляхів розв'язання даної проблеми може стати створення особистісно-зорієнтованих технологій навчання, в центрі уваги яких – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір в різноманітних професійних ситуаціях. Тому на кафедрах факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології значна увага приділяється використанню на заняттях комп'ютеризованих психодіагностичних методик, виконанню індивідуальних творчих робіт, зокрема в спеціальних закладах,

практикується використання елементів модульного навчання та рейтингового методу оцінювання знань та вмінь студентів. Усі ці технології особистісної орієнтації засновані на використанні методів навчання і виховання, що відповідають індивідуальним можливостям кожного студента.

Варто зазначити, що технології навчання студентів, що розробляються викладачами факультету, передбачають використання імітаційних, суб'єктно-рольових, комунікативно-діяльнісних та інших форм навчання. При цьому в основу побудови навчаючих технологій закладаються наступні синергетичні принципи:

1. Самоорганізація можлива лише у відкритій системі, що взаємодіє з навколишнім світом і обмінюється з ним інформацією. В освітньому змісті дане положення вказує на необхідність максимального розширення спектру використання міждисциплінарних і міжкультурних зв'язків у процесі викладання різних загальноосвітніх і спеціальних предметів.

2. Самоорганізація в освітній системі можлива лише на основі узгодженої взаємодії викладача і студентів, що дозволяє розв'язувати поставлені задачі на високому особистісно-комунікативному рівні. Для динамічного освітнього процесу необхідна наявність спільної мети, в постановці якої враховуються інтереси і потреби як суб'єкта, так і об'єкта педагогічного впливу, адекватні їй засоби комунікації й інформаційного забезпечення.

3. Варіативність законів еволюціонізуючого світу вимагає врахування поліваріантності у виборі напрямків розвитку освітнього процесу. В освітньому плані важливо будувати процес взаємодії суб'єкта й об'єкта з урахуванням принципів диференціації й індивідуалізації, індивідних, особистісних, індивідуальних суб'єктно-діяльнісних складових.

Висновки. Як свідчать численні дослідження, технології, що апробуються, передбачають засвоєння точних та прикладних знань не лише в межах напрямку базової спеціалізації, але й значної кількості тих дисциплін, які викладаються в університеті. При цьому важливо, щоб кожний навчальний предмет мав виховне значення для студентів, розвивав комунікативно-особистісні якості, сприяв би формуванню їх наукового і загальнокультурного світогляду.

УДК 373.21:37.036

Стрельбіцька К.В., вихователь
*Кам'янець-Подільського
закладу дошкільної освіти №3,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальним питанням сьогодення постає потреба якісного освітнього середовища дітей з особливими освітніми потребами. Залучення дітей з обмеженими можливостями до колективу, спільноти освітнього закладу вимагає від усіх педагогів створення відповідного освітнього середовища, орієнтованого на специфіку розвитку дітей. Наразі спеціальна освіта має акумулювати кращі практики, та залежно від потреби, змінити освітні послуги, щоб діти з особливими освітніми потребами мали змогу реалізовувати свій потенціал. Організуючи освітній процес дітей з особливими освітніми потребами необхідно зважати на природні ресурси такої дитини, які є провідними у дошкільному віці. Саме тому окремим чином розглянемо особливості ігрової, театральної-ігрової діяльності зокрема. Театральне мистецтво близьке і зрозуміле дітям, адже в його основі – гра, а це для малюка – найголовніший аспект діяльності, адже діти, граючись, розвиваються.

Аналіз публікацій свідчить про те, що проблема використання театралізованої діяльності як повноцінної та ефективної складової виховного процесу хвилює педагогів та психологів минулого та сучасності, зокрема, Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Кононко, Д. Менждерицька, Т. Поніманська, С. Русова, М. Шуть у своїх дослідженнях на перше місце висували проблему педагогічної цінності театралізованої діяльності, різні аспекти значення театру у вихованні дитини. Видатний актор та режисер Панас Саксаганський у своїй праці «До молодих режисерів» називає театр високою емоційною школою з наочним методом викладання [2, с. 86]. Саме тому вважаємо, що школу виховання добрих почуттів кожна дитина, має пройти ще в дошкільному віці.

Завдяки театральній-ігровій діяльності у дітей з особливими освітніми потребами більш інтенсивно розвиваються пізнавальні інтереси, удосконалюються психічні процеси, активізується мовлення, формується культура міжособистісного спілкування, розширюється світогляд [3, с. 141].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що метою діяльності дошкільного закладу є забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини, створення сприятливих умов для її особистісного становлення та творчої самореалізації. Одним із ефективних засобів

педагогічного впливу на розвиток творчої особистості дошкільника названо театральну-ігрову діяльність. Вона сприяє естетичному вихованню дітей, прилучає їх до мистецтва, розвиває вміння бачити, чути, розуміти красу слова, дії [1, с. 18].

Гра як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку дає дитині почуття єднання спочатку з дорослим, а згодом можливість соціалізуватися у групі однолітків. Театральну-ігрову діяльність у дошкільному віці допомагає дітям з особливими освітніми потребами краще соціалізуватися в колектив однолітків, сприяє полегшенню адаптації в новому середовищі, ефективно використовується у корекційному процесі для розвитку особистісно значимих якостей дитини.

Життя дітей з порушеннями розвитку наповнене різноманітними емоціями, почуттями і вимагає від дитини їх правильного розуміння і відповідного реагування на них. Діти часто знаходяться під впливом почуттів, які їх переповнюють, і не завжди здатні керувати своїми емоціями. Вони не завжди можуть «зчитувати» сенс поведінкових реакцій оточуючих за зовнішніми емоційними проявами і правильно реагувати на них. У таких дітей часто спостерігаються невмотивовані коливання настрою: примхливість, плаксивість, сміх без причини, також спостерігається агресивність, збудливість, порушення самооцінки.

Найбільш доступними для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є театралізовані ігри. Театралізовані ігри завжди підіймають настрій дітям, так як діти бачать навколишній світ через образи, фарби, звуки. Малюки сміються, коли сміються персонажі, сумують, засмучуються разом з ними, можуть плакати над невдачами улюбленого героя, завжди готові прийти на допомогу. Театралізовані ігри допомагають дитині зрозуміти світ емоцій та переживань. Дозволяють дитині вирішувати багато проблемних ситуацій опосередковано, від імені персонажа.

У театралізованій діяльності діти передають внутрішній світ своїх персонажів, вчаться критично оцінювати вчинки і почуття, підсвідомо практикують керувати своїм емоційним станом, що має велике значення не тільки для них, але і для оточуючих людей, так як відбувається процес розвитку емоцій при програванні ролей, у дітей підвищується самооцінка, діти стають більш розкутими і товариськими.

Для організації театралізованої діяльності у груповій кімнаті створюють осередок театралізованої діяльності, в якому розміщено ширми, різні види театру, зібрано костюми для героїв казок, маски, шапочки; різноманітний реквізит: кошики, посуд, муляжі фруктів, овочів; предмети побуту та вжитку тощо [4, с. 58].

Робота з дітьми проводиться систематично й послідовно, тривалість дитячої діяльності визначається поставленими завданнями, активною дитячою працездатністю, зумовленою віковими та індивідуальними особливостями.

Для того, щоб театралізована діяльність була потужним засобом розвитку емоційної стійкості необхідні певні умови. Насамперед педагогу необхідно заохочувати виконавську творчість, розвивати у дітей здатність вільно і розкуто триматися при виступі, спонукати їх до імпровізації. Однією з основних умов залучення дітей до театралізованої діяльності є емоційне ставлення до всього що відбувається, тобто педагогу необхідно надавати дітям можливість висловитися, проявити активність.

Саме домірна участь, прямі та непрямі педагогічні впливи дорослого сприятимуть своєчасному розвитку усіх етапів театральної-ігрової діяльності. Тому завдання педагогів в організації ігрової діяльності дітей наступні: створювати умови для вільної самостійної ігрової діяльності дітей; використовувати різні види ігор, допомагати дітям опановувати способами рольової поведінки; активізувати їх уяву і стимулювати творчість; сприяти виникненню в грі дружніх, партнерських відносин та об'єднуватися за інтересами [4, с. 134].

Необхідною умовою при цьому є активність вихователя як на занятті, так і під час підготовки до нього, а також активність самих дітей. Вихователь має сам добре розуміти «художню мову» творів мистецтва і доступно, з урахуванням вікових та психологічних особливостей, донести її до дітей.

Театралізована діяльність безпосередньо впливає на почуття і свідомість, оперуючи не абстрактними висновками, а живою силою прикладу. Саме показати найкращі сторони мистецтва, пробудити у дітей «вічне, добре, світле», любов та інтерес до прекрасного повинен вихователь. Для цього потрібно не лише проводити заняття, бесіди, але враховувати атмосферу у групі, інтер'єр, індивідуальні можливості кожної дитини для досягнення найвищого і найкращого результату. Найважливішою умовою розкриття творчої активності дітей є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожної дитини. Слід намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам власної та спільної творчості [5, с. 21].

З огляду на можливості театралізованої діяльності, маємо підстави для висновку про те, що за сприятливих педагогічних умов театральної-ігрової діяльність є ефективним та потужним засобом педагогічного впливу на дитину з особливими освітніми потребами. У процесі організації театралізованої гри в дітей удосконалюються форми, види і засоби спілкування, складаються і усвідомлюються безпосередні взаємини дітей один з одним, формуються комунікативні вміння і навички. У театралізованій діяльності реалізуються потреби дитини у самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А.М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А.,

Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.

2. Беряєва Л.Б. Театралізовані ігри в корекційно-розвитковій роботі з дошкільниками: навч.-метод. посіб. Санкт-Петербург: КАРО, 2019. 256 с.

3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 248 с.

4. Сулаєва Н.В., Федорович Л.О. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми з обмеженими психічними і фізичними можливостями : навч. посіб. Кременчук: Християнська зоря. 2018. 164 с.

5. Трусова О.Л. Планування й організація ігор драматизацій в дитячому садку: методичні рекомендації. Київ : РМК дошкільного виховання, 2018. 40 с.

УДК 929:37. 011. 3 – 056. 29.

Супрун Д. М., доктор пед. наук, професор,
професор кафедри спеціальної психології та медицини
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
Супрун М.О., доктор пед. наук, професор,
професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
м.Київ, Україна

ІЗ ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ ДЕФЕКТОЛОГІЇ

Визначальною ознакою сучасного стану педагогічної науки в Україні є її прагнення до зростання на основі критичного переосмислення свого історичного досвіду. Не становить тут виключення і дефектологія, зокрема, така її важлива складова як олігофренопедагогіка. Особливу цінність, на наш погляд, мають ті дослідження у сфері історико-педагогічної науки, які зароджуються в її первинних осередках – шкільних колективах.

Прикладом такого синтезу теорії та практики у сфері педагогічної думки стала більш ніж тридцятирічна діяльність колективу Київської спеціальної школи №10. Поєднання передових здобутків теорії та практики у сфері спеціальної педагогіки завжди було визначальною ознакою цього колективу. Постійне прагнення до творчого зростання привело ентузіастів, яких очолював понад тридцять років директор школи І.В. Заєць, у тому числі і його однодумців – М.А. Арнольдова і П.П. Лосько, до створення школи-

лабораторії не тільки української дефектології, а й всього СРСР. Одним із підтверджень цьому є відкриття в школі ще на початку сімдесятих років єдиного на теренах Радянського союзу музею дефектології.

Насамперед необхідно зазначити, що духовним родоначальником його був Марк Адольфович Арнольд, чи не єдиний в країні серед дефектологів-практиків того часу кандидат педагогічних наук, вчитель-новатор.

Спираючись на власне науково-методичне бачення, а також на творчу співпрацю із лідерами української дефектології того часу в особі Івана Гавриловича Єременко, Віктора Миколайовича Синьова, Людмили Сергіївни Вавіної, Галини Миколаївни Мерсіянової, декана дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького Віталія Івановича Бондаря та інших вчених, М.А. Арнольд реалізував цей сміливий науковий проект – створення музею дефектології країни. Цей музей за задумом його творців мав становити єдиний науково-методичний центр не тільки цієї школи, а й всієї дефектологічної науки та практики нашої Вітчизни. Випробування часом саме і свідчить про те, що колектив школи спільно з науковцями правильно визначили орієнтири своєї співпраці.

Важливою ознакою цього музею є те, що він був створений із врахуванням всіх необхідних вимог історико-педагогічної науки. Підтвердженням цьому є перш за все те, що музейні матеріали висвітлюють весь шлях становлення та розвитку дефектології і зокрема олігофренопедагогіки від її перших джерел і до наших днів, як в нашій країні, так і за її межами.

Ознайомлення з експозиціями, що були створені ще в сімдесяті роки, викликає інтерес педагогічного загалу та науковців за глибинною дослідницької думки і за сміливістю розкриття певних наукових питань корекційної педагогіки. Мова в першу чергу йде про висвітлення періоду розвитку українського шкільництва в спеціальних школах у 1918 – 1936 роках. Як показує аналіз науково-педагогічних джерел того часу, саме тоді українська дефектологія переживала епоху розквіту. Це проявлялося у взаємовпливі дефектології та педології – комплексної дитинознавчої науки, що припинила своє існування після постанови ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні викривлення в системі наркомосів».

Розуміючи науково практичну значимість для сьогодення досвіду 30-х років, організатори музею зібрали цілий ряд рідкісних джерел, що якраз і характеризує широкий спектр наукових інтересів вчених та практиків дефектологічної ниви минулого. Особливої уваги заслуговують матеріали, що присвячені аналізу комплексного навчання, і яке у ті роки набуло широкого впровадження як в спеціальні, так і в масовій школі. Новаторство у побудові начального процесу полягало перш за все в тому, що організація викладу навчального матеріалу базувалася навколо домінуючої теми, яка одночасно мала і виключно пізнавальну, і практичну значимість для учня, в якого порушені вищі пізнавальні процеси.

Значний інтерес у відвідувачів викликають і матеріали, що пов'язані із розкриттям теоретичних та практичних основ навчальної дисципліни «психічна ортопедія», яка розглядалася фахівцями того часу як вагомий засіб корекції вад психічного розвитку дитини із інтелектуальними порушеннями.

Як і кожна галузь знань, дефектологічна наука характеризується перш за все вченими-особистостями, які становлять основу її наукового потенціалу. Українська корекційна педагогіка представлена цілою когортою науковців, які є гордістю не тільки вітчизняної, а й світової науки. Керуючись саме таким підходом, основоположники музею зібрали цінні історичні матеріали із життя та діяльності корифеїв дефектології України, Радянського Союзу і зарубіжних країн. Серед багатьох експонатів заслуговують на першочергову увагу матеріали, що присвячені науковій спадщині Г.М. Дульнева – класика олігофренопедагогіки, який надав суттєву допомогу у створенні музею і опікувався його долею до кінця свого життя. Підтвердження цього – спомини Г.М. Дульнева, а також академіка В. М. Синьова, який продовжив естафету свого Вчителя і всі ці роки тісно співпрацював із колективом школи.

Варті ретельного вивчення і матеріали, які розкривають життєвий та науковий шлях Л.С. Виготського та його сучасників: О.М. Граборова, А.В. Володимирського, В.П. Кащенко та інших вчених у галузі спеціальної педагогіки.

Музейні матеріали до певної міри ліквідовують прогалину у висвітленні ролі цілого ряду постатей у педагогіці минулого. Однією із таких фігур був Андрій Володимирович Володимирський (1875-1936), ім'я якого незаслужено мало висвітлюється в сучасній літературі з питань дефектології та загальної педагогіки. А між тим, професор А.В. Володимирський має великі заслуги в розвитку вітчизняної корекційної педагогіки. Він був одним з ініціаторів розвитку вищої дефектологічної освіти в Україні, вніс вагомий внесок у розвиток мережі спеціальних дитячих закладів освіти, одним із перших в Україні розпочав експериментальне вивчення психіки дітей з певними вадами психофізичного розвитку. Невипадково Х.С. Замський зараховував А. В. Володимирського до найактивніших і найпрогресивніших діячів педагогічної науки першої половини двадцятого століття.

Окремим розділом експонатів музею є матеріали, що висвітлюють результати досліджень відомого історика корекційного навчання професора Х.С. Замського. Відвідувачам музею у пізнавальному плані є і дуже корисним розкриття цим вченим історії минулого і сучасного етапів розвитку дефектологічної науки як на теренах колишнього СРСР, так і за кордоном. Ним в динаміці розкрито процес становлення широкої мережі спеціальних шкіл для різних категорій дітей, що мають особливі потреби в психофізичному розвитку. Його наукові інтереси сягали історичної давнини, коли ще була відсутня чітка система у вихованні та навчанні аномальних дітей і до наших днів, коли в двадцятому столітті, особливо у його другій

половині, була обґрунтована мережа різних типів навчальних закладів для більш ніж двадцяти категорій учнів з різними аномаліями. Ці заклади входять у загальну систему народної освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Результати досліджень Х.С. Замського були висвітлені в підручнику «Історія олігофренопедагогіки», що неодноразово перевидавався і вже ось протягом більш ніж сорок років слугує важливим джерелом історико-педагогічних знань для вітчизняних дефектологів та студентів дефектологічних факультетів.

Післявоєнний період історії дефектологічної науки та практики досить повно розкритий через призму аналізу творчого шляху М.М. Грищенка – одного із основоположників Інституту дефектології України, що працював у сорокові-п'ятидесяті роки; першого президента АПН України М.Д. Ярмаченка; багаторічного керівника відділу дефектології Інституту педагогіки І. Г. Єременка; академіка В.М. Синьова; провідних науковців Л.С. Вавіної, Г.М. Мерсіянової, В.Є. Турчинської та інших олігофренопедагогів.

На особливу увагу заслуговують музейні матеріали, що висвітлюють аналіз розробки та запровадження в широку педагогічну практику диференційоване навчання дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку. Наукові здобутки у розробці теоретико - методичних основ диференційованого навчання належать І.Г. Єременку, Л.С. Вавіній, та Г.М. Мерсіянової. Цей підхід до навчання набув широкого запровадження та визнання в межах всього колишнього СРСР і ще й зараз залишається у творчому арсеналі передових педагогів-практиків.

Шістдесяти-сімдесяти роки ХХ ст. для історії корекційної педагогіки є вагомими, тим що вони ознаменувалися розвитком та впровадженням у широку педагогічну практику багатьох новітніх технологій проведення занять з учнями, які мають особливі потреби у своєму фізичному та психічному розвитку. Прикладом цьому слугує розроблена на базі школи-інтернату методика програмованого навчання учнів. Її автором був завуч школи М.В. Арнольд, який у 1968 році під керівництвом професора Х. С. Замського захистив вперше серед педагогів-практиків Радянського Союзу кандидатську дисертацію. Цей метод навчання ефективно вирішував цілий спектр проблем дидактики спеціальної школи. Зокрема, програмоване навчання сприяло вирішенню таких завдань:

1. Визначення ступеня доступності для розумово відсталих школярів самого програмованого методу і засобів його реалізації. Тобто виявити, як учні розуміють письмові інструкції і до якої міри ці інструкції керують практичними діями школярів; як учні вміють користуватися засобами самоконтролю; яка самостійність їх при виконанні програмованих завдань, оскільки письмове інструктування є основним елементом програмованого навчання.

Українським дефектологам необхідно було також визначити за яких умов забезпечується ця доступність.

2. Доцільність поєднання програмованого навчання з традиційними засобами і методами навчальної роботи.

3. Визначення, на якому саме етапі навчання і у зв'язку з якими завданнями найбільш доцільно використовувати програмоване навчання.

4. Вивчення можливості використання навчальних засобів, їх ролі та місця у корекційно-виховному процесі школи.

5. Визначення впливу програмування на розвиток самостійності та активності, на індивідуалізацію навчального процесу.

6. Виявлення, як використання окремих елементів програмування здійснює вплив на якість знань учнів, на їх свідомість і міцність.

Про значний педагогічний ефект запровадження програмованого навчання в практику спеціальних шкіл Радянського Союзу можна судити навіть зараз за тим фактом, що у багатьох шкільних колективах цей метод і в наш час займає чільне місце серед широкого спектра інших навчальних способів передачі знань від вчителя до учня спеціальної школи-інтернату.

Музейні експонати широко представлені матеріалами, які розкривають історію проведення дослідних робіт як в цій, так і в інших спеціальних школах України. Так, цей колектив поряд із десятками інших шкіл слугував експериментальним майданчиком для проведення В. М. Синьовим вивчення причинно-наслідкових зв'язків на уроках географії, а також для монографічного дослідження цього вченого «Корекція інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи», що стали, відповідно, кандидатською та докторською дисертаціями. Поряд із цим вченим у цьому колективі був реалізований цілий пласт наукових робіт провідними дефектологами країни на чолі із професором Іваном Гавриловичем Єременком та академіком Віталієм Івановичем Бондарем.

Вагомо представлені в музеї матеріали, що розкривають розвиток системи підготовки вітчизняних дефектологічних кадрів. Зокрема, викликає значний інтерес історія дефектологічного факультету (нині факультет спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова), яка розкрита через аналіз творчого шляху його керівників та випускників. Так, експонати музею досить повно висвітлюють внесок українських вчених у підготовку учителів-дефектологів, які в різні роки очолювали факультет та його кафедри. Серед цих вчених-педагогів чільне місце займають: А.В. Володимирський, М.Д. Ярмаченко, К.М. Турчинська, Н.Ф. Засенко, В.М. Синьов, А.І. Селецький, В.І. Бондар, В.Є. Турчинська, І.П. Колесник, Є.Ф. Соботович, Є.П. Синьова, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет та ін. (прізвища подані не за алфавітом, а за принципом історизму).

Варто також зазначити, що у цьому колективі після закінчення дефектологічного факультету столичного вузу розпочали свій творчий шлях

академік НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України І.Д. Бех і президент Міжнародної академії управління персоналом Г.В. Щокін.

Багаторічну співпрацю має колектив школи із випускниками факультету дефектології, що складають його гордість. Це перш за все академік, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка С.Д. Максименко, професори Київського інституту внутрішніх справ О.П. Северов і Д.О. Ніколенко та ін.

На наш погляд, ще однією цікавою сторінкою в історії школи є її багаторічна співпраця із психологічним факультетом і кафедрою правової та соціальної педагогіки КІВС при НАВСУ. Результатом такої спільної діяльності стала реалізація ряду цікавих проєктів, які мали суттєвий вплив на поліпшення системи підготовки психологів і на стан корекційно-виховної роботи в школі.

Звичайно, час вносить корективи в усі сфери буття людини... Разом із тим дуже хочеться сподіватися, що сьогоднішній колектив спеціальної школи №10 на чолі із А.О. Руденко, яка вдало поєднує роботу із навчанням в аспірантурі рідного факультету, продовжить славні традиції своїх славних попередників і започаткує свою сторінку в історію вітчизняної дефектологічної науки та практики.

Список використаних джерел

1. Гладченко І.В., Супрун М.О. До 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2017. №1. С. 87-88.
2. Гладченко І.В., Супрун М.О. Учитель учителів. Пам'яті колеги. *Дефектолог*, 2017. №11 (131). С. 25-26.
3. Гладченко І.В., Супрун М.О. Вчитель вчителів (до 75-річчя від дня народження професора І.П. Колесника). *Корекційна педагогіка*. 2017. №1. С. 26-28
4. Гладченко І.В., Супрун М.О. Вчитель вчителів. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*: збірник наук. праць. Вип. 9. ІСП НАПН України, 2018. С.17-21.
5. Колесник І.П. Супрун М.О. Нарис життя і науково-педагогічної діяльності М. З. Кота (до 75-річчя від дня народження). *Корекційна педагогіка*. 2017. №1. С. 25-26.
6. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Супрун М.О. Ювілей академіка Синьова Віктора Миколайовича (до 80-річчя від дня народження). *Вісник пенітенціанної асоціації України*. 2020. №1. С. 143-150.
7. Fedorenko, M, Suprun, D. Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities *PSYCHOLINGUISTICS*. 2019.DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-281-299.

8. Suprun, D. Griban, G., Nikulochkina, O., Varetska O., & Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. *Postmodern Openings*, 11(3), 41-72. <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199>

9. Sheremet, M; Suprun, M; Suprun, D. Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education. *WEB OF SCIENCE* Published: Sep 2020 *International Journal of Applied Exercise Physiology*

10. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24, Issue 08. P. 8985-8999 <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>

11. Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D. Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Volume 12, Issue 1, pages: 326-342 DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>

УДК 159.923-056.313

Томашук П.В., вихователь

*КЗО «Жовтневий навчально – реабілітаційний центр з поглибленим професійно – трудовим навчанням» ДОР
с. Вакулове, Криворізький район,
Дніпропетровська область, Україна*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В Україні триває реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у навчальний процес. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підкреслюється необхідність розширення практики інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами у системі загальної освіти.

Для практичного здійснення інклюзивної освіти необхідно розв'язати ряд проблем, пов'язаних не лише з матеріальною базою і з недостатньою готовністю педагогів здійснювати свою професійну діяльність у нових умовах. Інклюзивне навчання, як інноваційна форма, потребують визначення наукового-методичного апарату її забезпечення та реалізації. Інновації в освітній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами – це

використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері було присвячено чимало досліджень провідних вчених, серед яких К. Ангеловські, Л. Ващенко, О. Козлова та ін. Теоретичною основою методології інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В.Безпалька, Б. Лихачова, М. Кларина, В. Монахома, Г. Селевка [5].

Незважаючи на колосальні напрацювання у напрямках освіти дітей з особливими освітніми потребами, існує багато питань, що вимагають подальшої їх розробки. Насамперед, це стосується впровадження в Україні інноваційних технік та форм навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Освіта для дітей з інвалідністю є найважливішим засобом розвитку, соціального захисту і реабілітації, реальним шансом їх подальшого самостійного і незалежного від навколишніх людей та обставин життя.

Сьогодні в системі освіти функціонує розгалужена мережа навчальних закладів із різними формами навчання, за наявності якої значна частина дітей із порушеннями психофізичного розвитку не має змоги задовольнити свої особливі навчальні потреби. Практика свідчить, що після закінчення школи-інтернату більша частина дітей виявляється непристосованою до соціального середовища, неадаптованими в ньому. Крім того, здобуття освіти дітьми з інвалідністю залежить від багатьох чинників, зокрема доступності транспорту, шкільних приміщень, обладнання, програмного забезпечення, підручників, кваліфікованих фахівців тощо [6, с. 275].

Інноваційні технології у спеціальній педагогіці мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання предметної діяльності і реалізуються у особистісно-орієнтованій освіті.

Процес залучення таких дітей до освітнього процесу відбувається поступово, реалізовується в освітній, корекційній та реабілітаційній роботі, та охоплює тривалий проміжок часу і передбачає використання багатьох прийомів, наприклад: ігротерапія, трудотерапія, групові та індивідуальні заняття, різного типу вправи тощо.

Спектр методик і технологій, що складають її зміст значний: вальдорфська педагогіка, методика Марії Монтессорі, колективний спосіб та індивідуалізація процесу навчання, ігрові технології, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання, рівневої диференціації, мультимедійні, сугестивні, інтерактивні та інші. Інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська).

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з особливими потребами є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя [4].

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами широко використовується технологія «Створення ситуації успіху» (за А.С. Белкіним). В основі даної технології лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху – це психічний стан задоволення наслідками фізичної або моральної напруги від виконання справи, що підвищує пізнавальну активність учня.

Велике значення в роботі з дітьми з ООП має використання спеціалізованих комп'ютерних технологій, призначених для розвитку пізнавальної сфери. Наприклад: комп'ютерна технологія «Ігри для тигри», призначена для корекції загального недорозвинення мовлення дітей шкільного віку, успішно може використовуватись з розумово відсталими. Крім того, в практичній роботі можна використовувати ще такі комп'ютерні технології, а саме, розвивальні ігри: серія «Несерйозні уроки», «Вундеркінд з пелюшок», «Баба-Яга вчиться читати», «П'ятачок складає іспити з анатомії» тощо.

Найпростіша форма, що належить до інтерактивного навчання – це робота в парах, що дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти вміннями висловлюватись та активно слухати.

Театралізовані ігри також є одним із засобів розвитку пізнавальної сфери особистості учня. Дитина вчиться співпрацювати, задавати питання, вирішувати конфлікти, управляти поведінкою партнера, у неї формується вміння висловлювати свою позицію. Театралізовані ігри для дитини, це не просто гра, а ще й відмінний засіб для всебічного розвитку та виховання.

Отже, інновації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами передбачають розробку та впровадження нових форм, методів та засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічно-розвивального та реабілітаційного процесіві сприятимуть оптимізації використання особистісно-орієнтованих, нейропсихологічних, арт-терапевтичних, інформаційних технологій.

Для успішної інклюзії в умовах загальноосвітньої школи необхідно враховувати наступні чинники: командний підхід; задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей; співпрацю з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі. Ефективність навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному класі забезпечать: диференційоване викладання, врахування стартових рівнів успішності учнів, використання особливої системи оцінювання навчальних досягнень та науково-обґрунтовані методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Насамперед потрібно встановити контакт з дитиною, увійти в зону довіри, надати можливість дитини обрати місце в класі. Проведення

вступних бесід сприяє створенню атмосфери позитивного настрою, активізація їхньої пізнавальної активності. Пропоную наступні рекомендації, які сприятимуть розвитку пізнавальної активності учнів з особливостями у розвитку:

- ✓ Використання наочного матеріалу (відеоролики, презентації, картки, на яких будуть завдання, слова для складання логічного ланцюжка або малюнки, фотокартки, частини навальних пазлів, матеріал для тактильного контакту тощо).

- ✓ Введення елементів музики, малювання, аплікації, ліпки будь-чого, що активізує пізнавальну активність учня.

- ✓ Забезпечення рухової активності (відповідно до об'єктивно можливого фізичного стану дітей).

- ✓ Для підвищення успішності варто час від часу перенаправляти увагу дитини з одного виду діяльності на іншу.

- ✓ Доцільно корегувати увагу індивідуально, ставити запитання-натяки, виправляти помилки, пояснювати, але не забувати відзначати успіхи дитини.

- ✓ Допомогти дитині розвинути здатність сприймати труднощі та помилки, як досвід, не акцентуючи увагу на неуспіхові.

- ✓ Для дітей із вадами слуху або зору, використання арт-терапії, музикотерапії є можливістю до адаптації.

- ✓ Треба змінювати способи викладу матеріалу, маневруючи різними завданнями для того, щоб уникнути втоми та втрати концентрації дитини.

- ✓ Використовувати різні рівні складності виконання завдань, але з поступовим, «щабельним» збільшенням складності, як перспективи розвитку.

- ✓ На перервах або класних годинах використовувати ігри, які сприяють розвитку аналізаторів, покращення здатностей до спостереження, розвитку уваги, пам'яті, ігри на розвиток мовлення, для корекції моторики, рольові ігри.

- ✓ Сприяти залученню до колективної роботи з обов'язковим урахуванням зусиль, а не тільки результату, відзначаючи досягнення, що сприяє самовизначенню і розвитку самоповаги дитини.

- ✓ Організування дослідницьких робіт або екскурсій до різних установ (бібліотека, музей), за можливістю, або проведення зустрічей із працівниками, акцентуванні важливості цих професій.

- ✓ Вчити дітей контролювати свої дії та бути відповідальним, оскільки таким чином у дітей зменшується кількість і частотність проявів негативної поведінки.

- ✓ Відверто обговорювати відмінності кожного, акцентуючи уваги на його індивідуальності та неповторності, підкреслюючи його позитивні якості.

- ✓ Створіть разом з дітьми куточок, це може бути, як «живий куточок», а бо просто спеціально відведене місце для прояву свого таланту (виставка робіт власними руками) та емоцій (екран настрою, власну фотогалерею тощо).

- ✓ Вводьте тематичні дні (за кольором одягу, вживанні у роль якоїсь професії, персонажа).
- ✓ Проводьте позакласні заходи разом із батьками, обговорюючи нагальні питання або тематичні-вечори з нагоди якоїсь події чи свята.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09. 2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page#Text>
2. Андросова В.М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови. *Розкажіть онуку*. 2004. № 10-11.
3. Гаяш О.В. Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 99-113.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. С. 56–72.
5. Колупаєва А.А. Савчук Л.О.. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
6. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України*. 2011. № 2. С. 275-283.
7. Ревуцька О.В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами. URL: <http://surl.li/asbpq>.

УДК 376. - 056.36: 376.

Трикоз С.В., кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
*Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України,
м.Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сенсорний розвиток дітей з інтелектуальною недостатністю перебігає своєрідно і значно повільніше, а труднощі й недоліки зумовлені особливостями психофізичного розвитку таких дітей (недорозвиток сприймання, уваги, уявлень, пам'яті, мовлення, мислення, предметної діяльності тощо). Сприймання таких дітей характеризується уповільненістю

та фрагментарністю. Страждають зорова та слухова увага та зосередження, ідентифікація та групування за різними ознаками. Недостатність зорово-моторної координації, невміння діяти однією та двома руками під контролем зору у подальшому негативно впливають на оволодіння дитиною всіма видами побутової, практичної та пізнавальної діяльності [1, 2; 3,4].

Без спеціального навчання у дошкільному віці у них практично не спостерігається зорових форм орієнтування у завданні. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, не користуються пробами, діють силою. Це відбивається на їх предметних та предметно-ігрових діях, які найчастіше замінюються маніпулюванням, на неможливості оволодіти продуктивними видами діяльності. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються не лише уповільненим, але й недостатнім обсягом сприймання, що має специфічні особливості. Виділення та розрізнення властивостей кольору, форми, величини предметів доступно майже всім дітям даної категорії, однак уявлення про ці властивості мають нестійкий та фрагментарний характер. Діти знають назви основних форм та кольорів, але в більшості випадків назви не відповідають еталонним значенням, тобто спостерігається формалізм знань [2; 3].

При складанні цілісного образу предмета дошкільники мають труднощі у розташуванні правильно обраних частин. Перцептивна діяльність дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється більш успішно в умовах вибору за зразком з малої кількості контрастних об'єктів. Зі способів обстеження об'єктів використовуються спроби практичного співставлення об'єкта та зразка. Діти мають труднощі щодо вибору за зразком, в умовах відстроченого вибору, вибору з об'єктів, кількістю більше ніж 4. Майже не доступно дошкільникам групування за зразком та інструкцією. Діти не переносять способи обстеження предметів, розв'язання завдань що потребують урахування зовнішніх властивостей предметів в нові ситуації.

Дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку з не спираються у своїй діяльності на зовнішні властивості предметів, використання цих властивостей значною мірою є випадковим чи спостерігається у тих випадках, коли вони вже були виділені у ході попереднього навчання та багаторазового повторення. Діти мають труднощі пов'язані з використанням засвоєних знань у нових ситуаціях тощо. Спостерігається деяка розкоординованість між розвитком зорового та тактильно-рухового аналізаторів, що спостерігається і у дошкільників з нормо-типовим розвитком. Узагальнюючи особливості сприймання розумово відсталих дошкільників характерними є:

- нестійкі, недиференційовані образи уявлення про властивості предметів;
- звуження обсягів сприймання;
- недостатня узагальненість сприймання;

- неправильне поєднання чуттєвого досвіду зі словом.

Отже, сенсорний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є доволі своєрідним, та потребує спеціальної корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; Національна Асамблея інвалідів України, 2013. 112 с.

2. Трикоз С.В. Сенсорне виховання. Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олигофренопедагогіки та спеціальної психології* / за ред. Т.В.Сак. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. Вип. 8. С. 45 – 49.

3. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2005. 304с.

4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Владос, 2001. 208с.

УДК 373.2.091.33-056.2/.3

Тручок Є.В., вихователь-методист
Кам'янець-Подільського ЗДО №3
компенсуючого типу,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ЧУДЕСА НА ПІСКУ» У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ

Сьогодні сучасні діти захоплюються усілякими гаджетами і технологіями і діти з особливими освітніми потребами не становлять винятку. Велика інтернетна павутина поглинає дошкільнят все з більшою швидкістю. Тому, досить актуальним є питання «Як відволікти дитину від мережі Інтернет без істерик?».

Одним із методів є включення дитини у діяльність з піском, а саме застосування інноваційної технології «Чудеса на піску».

Пісок – відмінний інструмент творчості, терапії, розвитку тактильних відчуттів, дрібної моторики, мовлення, пам'яті, уяви та інших психічних процесів, засіб налагодження контакту дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП) з однолітками і дорослими.

Психотерапевт Карл Густав Юн запропонував застосовувати терапію з піском. У кожної людини може бути природна потреба взаємодіяти з піском. Пісок складається з дрібних крупинок, які тільки при зволоженні з'єднуються і утворюють улюблену нами пісочну масу.

Психологи вбачають у властивості піску пропускати воду – можливість поглинати «негативну» енергію, очищати енергетику людини, стабілізувати її емоційний стан. Спостереження і досвід показують, що гра з піском позитивно впливає на емоційне самопочуття дітей і дорослих, і це робить його засобом для розвитку і саморозвитку дитини з особливими освітніми потребами.

До недавнього часу унікальні можливості піску для навчальних цілей практично не використовувалися. Щоб заповнити цю прогалину, Т.М. Грабенко, Т.Д. Зінченко-Євстигнєєвою була створена система пісочних ігор, спрямованих на навчання та розвиток особистості в цілому.

Гра дитини з особливими освітніми потребами розглядається як основний, провідний вид дитячої діяльності, що багатогранно впливає на психічний розвиток. У грі діти опановують новими навичками, вміннями, знаннями, ознайомлюються з довкіллям, оволодівають комунікативними вміннями, соціалізуються. Гра слугує засобом розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення, сприяє розвитку емоційно-вольової сфери [2, с.148]. А ігри з піском вносять нові можливості розвитку дошкільника з ООП.

Для проведення ігор з піском за технологією «Чудеса на піску» педагоги закладу дошкільної освіти компенсуючого типу мають дотримуватись основних принципів, а саме:

1. Створити природне стимулююче середовище, в якому дитина з ООП відчуватиме себе комфортно і захищено, проявляючи творчу активність. Для цього необхідно добирати завдання, які відповідатимуть можливостям дитини. Інструкцію до ігор потрібно формулювати у стилі казки, виключаючи негативну оцінку дій, ідей, результатів дошкільника, заохочувати до фантазій і творчого підходу.

2. «Пожвавлення» абстрактних символів: літер, цифр, геометричних фігур та ін. Реалізація цього принципу дозволяє сформувати і посилити позитивну мотивацію до занять і особистісну зацікавленість дитини в тому, що відбувається.

3. Реальне «проживання», програвання різноманітних ситуацій разом з героями казкових ігор. На основі цього принципу здійснюється взаємний перехід уявного в реальне, і навпаки. Наприклад, опинившись в ролі Рятівника Принцеси, дитина з особливими освітніми потребами не просто пропонує вихід із ситуації, але й реально розіграє ситуацію на піску за

допомогою мініатюрних фігурок. Завдяки цьому вона переконується в правильності чи хибності обраного шляху.

Для організації ігор на піску потрібно підготувати:

1. Водонепроникний дерев'яний ящик, може бути «піднос» (бажано дерев'яний) розміром не менше 50-70 сантиметрів, що відповідає оптимальному полю зорового сприйняття, і це дозволяє охоплювати його поглядом цілком. Для занять з підгрупами дітей потрібно ящик значно більшого розміру. Внутрішня поверхня якого (дно і борти) фарбують в синій або блакитний колір. Таким чином, це символізує воду та небо.

2. Чистий, просяний, прожарений пісок в духовці. Він не повинен бути занадто крупнозернистим або занадто дрібним. Піском заповнюється менша частина ящика. Для пісочних ігор краще, якщо він буде вологим.

3. Колекція мініатюрних фігурок, висотою не більше 8 сантиметрів. У наборі іграшок можуть бути:

- людські персонажі;
- будівлі: будинки, школи, замки, конструктори;
- тварини: домашні, дикі, доісторичні, морські;
- машини: сухопутні, водні, космічні, бойові;
- рослини: дерева, кущі, квіти, овочі;
- будівлі: мости, огорожі, ворота;
- природничі предмети: гілочки, камені, кістки від фруктів, каштани;
- символічні предмети: джерела для загадуванням бажань, ящики зі скарбами, коштовності;
- казкові герої: злі і добрі;
- пластикові або дерев'яні букви і цифри, різні геометричні фігури (круги, трикутники, прямокутники, піраміди).

Тобто усе, що зустрічається в навколишньому світі і що можна використовувати у піску.

Можна використовувати й кінестетичний пісок. Його основні переваги: нетоксичний, не викликає алергії; не підтримує розвиток мікроорганізмів і практично не має запаху; незважаючи на наявність силіконового сполучного, не липне до рук і одягу; не висихає, постійно залишається вологим на дотик; не розлітається на окремі частинки, а зберігається у вигляді компактної маси, яку легко зібрати і використовувати повторно; не боїться води, після просушування зберігає колишні властивості; не вимагає спеціальних умов зберігання.

Як відомо, ігрова діяльність дошкільників з інтелектуальними порушеннями має свої особливості. Дослідження доводять, що у таких дітей ігрова діяльність, зазвичай, самотійно не формується і на початковому етапі у них не виникає задуму гри. Діти маніпулюють іграшками, не проявляючи до них інтересу, не вміють відтворювати нескладну знайому життєву ситуацію. Тому, найважливішим завданням спеціалістів закладу дошкільної освіти компенсуючого типу є навчання дітей ігрової діяльності. Адже саме, в

процесі гри відбувається розвиток емоційно-позитивного ставлення, інтересу до предметів та дій з ними, формуються когнітивні процеси та предметно-ігрові дії, вміння грати з однолітками.

У процесі навчання гри реалізуються завдання формування мовленнєвої активності дітей, навчання взаємодії один з одним, розвитку творчого Я, вміння використовувати різноманітні засоби для передачі явищ дійсності в ігрову діяльність. Використання різноманітних ігор в процесі корекційно-розвитково-виховної роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями сприяє вирішенню завдань розумового, фізичного, трудового виховання, розширює можливості подальшої соціалізації дітей у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Андрунь С. Чудеса з піску. *Обруч*. 2007. №3. С. 12-17.
2. Гладченко І.В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю: ігрова діяльність. Київ, 2013. 147 с.
3. Грабенко Т., Зінкевич-Євстигнєєва Т. Чудеса на піску. Київ, 2007. 98 с.
4. Карабаєва І. Пісок як матеріал для розвитку творчості та навчання дітей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 5. С.12-13

УДК 376

Удалова Т. Б., вчитель-дефектолог
*Кам'янець-Подільського ЗДО №3 компенсуючого типу,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗНАЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

«В співпраці, під керівництвом, з чиеюсь допомогою дитина завжди може зробити більше і вирішити більш складні завдання, ніж самотійно»

Л.С.Виготський

У комплексі корекційно-розвиткової роботи, яка проводиться в закладі дошкільної освіти педагогами-фахівцями з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, особливе місце належить індивідуальним заняттям вчителя-дефектолога. Відповідно до вимог програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю їм відводиться половина усього робочого часу педагога. Щодня індивідуальні заняття відвідують від чотирьох до шести вихованців.

Більшість дітей з порушенням інтелектуального розвитку при вступі в дитячий садок погано діють з предметами, не вміють гратися з іграшками, моторно неспритні. Їх уявлення про колір, форму, величину предметів, їх

функціональне призначення або відсутні взагалі, або фрагментарні і спотворені. Потрібна всебічна корекційна робота з освоєння найближчого предметного оточення, пізнання елементарних способів дій з предметами та іграшками, розвитку навичок спілкування з дорослими і однолітками.

На початковому етапі навчання дітей на індивідуальних заняттях робота ведеться у напрямі формування безпосереднього емоційного спілкування з дорослим і дітьми, розвитку навичок предметно-ігрової діяльності, сенсорного виховання, розвитку моторики і основних рухів. Найважливішою умовою для того, щоб дитина навчилася діяти усвідомлено, є вміння наслідувати дії дорослого. Увесь початковий період роботи повинен сприяти виробленню у дітей уміння діяти так само, як дорослий. Вчитель-дефектолог планомірно навчає своїх вихованців спочатку діяти методом поєднаних дій (якщо це необхідно), потім поетапно, наслідуючи дії дорослого і, нарешті, орієнтуючись на той зразок дій, який був продемонстрований. Багаторічний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами показує, що індивідуальні заняття дуже ефективні в навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Вищезазначені напрями роботи тісно взаємопов'язані і тільки умовно можуть бути розділені. Стержем кожного індивідуального заняття з дошкільниками, які мають порушення інтелекту молодшого і середнього віку є предметно-ігрова діяльність, необхідна для формування передумов до виникнення надалі сюжетно-рольової гри, оптимального накопичення сенсорно-рухового досвіду, створення умов для потреб мовленнєвого спілкування.

На індивідуальних заняттях вчитель-дефектолог формує у дитини початковий ігровий досвід. Привертаючи її увагу до сюжетних іграшок, він викликає позитивне емоційне відношення до них, вчить адекватним способам звернення, показує прості ігрові дії.

У дидактичних іграх з пірамідками, цікавими коробками, мотрійками, кубиками, діти вчаться нанизувати кільця на стержень, розбирати пірамідку, проштовхувати предмети різної форми у відповідні отвори, складати і розкладати однорідні і різнорідні предмети на дві групи, розподіляти їх за кольором і іншими ознаками. Кожна така гра має свою дидактичну (навчальну, корекційну) мету.

Як показує практика, у цих іграх у дітей з порушенням інтелектуального розвитку формуються уявлення, розвиваються спостережливість, сприйняття, пам'ять, мислення, емоційне відношення до діяльності, засвоюється словесне позначення предметів, дій, якостей. Такі ігри позитивно впливають на розумовий розвиток дошкільників.

Дуже важливо на індивідуальних заняттях з дітьми, цілеспрямовано розвивати моторику обох рук, навчати правильно розподіляти пальці на предметі, умінню співвідносити, координувати рухи. Передусім це можливо при виконанні завдань, пов'язаних з мозаїкою, при нанизуванні намистинок,

застібанні гудзиків, «блискавок», кнопок. Розвиток диференційованих рухів пальців рук відбувається при виконанні вправ пальчикової гімнастики.

Від того, як зуміє вчитель-дефектолог організувати індивідуальне заняття, розподілити в ньому види діяльності за часом, значною мірою залежить його ефективність. Тривалість заняття з дитиною не повинна перевищувати 15 хвилин. За цей час дефектолог пропонує виконати дитині два-три завдання. Так, наприклад, в одне заняття можуть бути включені: виконання рухів для розвитку загальної та дрібної моторики спільно з педагогом; завдання на виконання ігрових операцій з сюжетними іграшками (покатати ляльку або ведмедика в колясці); завдання на виконання предметних дій (дидактична гра на розкладання однорідних предметів різного кольору на дві, три групи); завдання на розвиток зорово-рухової координації.

Постановка одних і тих самих завдань на різних заняттях має бути обов'язково забезпечена різноманітним дидактичним матеріалом. Кожне заняття спрямовується на розвиток розумової активності дитини, її самостійності, емоційного контакту з дорослим і є комплексом пізнавальної діяльності, мовлення, моторики, різних видів гімнастики. Використовуючи основи діагностичних даних, заняття збагачуються корекційно-розвитковими завданнями.

Освітні завдання, які вирішуються на індивідуальних заняттях:

1. Формувати компетентність дитини з особливими освітніми потребами відповідно до основних показників оптимальної для цього віку сформованості спільної та елементів сумісно-розподільної діяльності дорослого та дитини.

2. Розвивати пізнавальну активність дитини з особливими потребами у процесі сумісної діяльності з дорослим, своєї власної та під час спостереження за діяльністю дітей з типовим розвитком.

3. Розвивати у дітей здатність сприймати та аналізувати сенсорну інформацію, що забезпечуватиме більш ефективне ознайомлення з довкіллям – тактильне обстеження предметів, зоровий супровід тактильного сприймання деталей, їх називання, розповідь про предмет у цілому (аналітико-синтетична діяльність).

4. Формувати мовленнєву (діалогічну, монологічну, лексичну, граматичну, фонетичну) і комунікативну (здатність спілкуватися з дорослими і дітьми з типовим розвитком) компетентності дитини з особливими освітніми потребами.

5. Формувати у дитини уявлення про саму себе, виховувати елементарні навички для вибудовування адекватної системи позитивних особистісних оцінок і позитивного ставлення особливої дитини до себе.

6. Виховувати навички продуктивної взаємодії у спільній діяльності, розвивати соціально значущу мотивацію поведінки у дітей як з особливостями розвитку, так і з типовим розвитком: бути щирими і

добррозичливими у взаєминах, допомагати одне одному, ділитися, віддавати, співчувати.

Спілкування дорослого і дитини виникає на основі сумісних дій, які мають супроводжуватись привітною посмішкою і лагідним голосом, ласкаво доторкнутися до дитини, погладити її, взяти за руку, в поєднанні з вказівним жестом – спонукатимуть дитину до розглядання об'єктів, людей та їх дій, викликатимуть позитивні емоції. Так виникає співпраця дитини і дорослого. У процесі сумісної діяльності з дорослим, розвивається пізнавальна активність дитини, здатність сприймати та аналізувати сенсорну інформацію, що забезпечуватиме більш ефективне ознайомлення з довкіллям – тактильне обстеження предметів, зоровий супровід тактильного сприймання деталей, їх називання, розповідь про предмет у цілому (аналітико-синтетична діяльність).

Список використаних джерел

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практ. пособ., 2001.
2. Гладченко І.В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю: ігрова діяльність. Київ, 2013. 147 с.
3. Шипицина Л. М. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Санкт-Петербург, 2003. 336 с.

УДК 159.9

Федоткіна Л.А., в.о. директора
Херсонського обласного центру комплексної
реабілітації дітей з інвалідністю,
Гришкова О.В., методист центру,
м. Херсон, Україна

ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКІВ ТА ФАХІВЦІВ У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ З ООП ДО СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Основною метою виховання дітей з особливими освітніми потребами є гармонійний всебічний розвиток дитини, підготовка її до життя в соціальних умовах, реалізація творчого потенціалу. Звичайно, не існує єдиної формули успішного виховання дітей у сім'ї – це завжди залежить від рівня моральності й духовної культури батьків, їхніх життєвих планів, ідеалів, вчинків та сімейних традицій. У Херсонському обласному центрі комплексної реабілітації дітей з інвалідністю постійно впроваджуються нові види роботи з батьками: Школа батьків (консультації, презентації),

Батьківський всеобуч (тренінги, бесіди, практичні заняття), Круглі столи (консультації на задану тему, обмін досвідом).

На сьогоднішній день пандемія спонукала до нових підходів з цього важливого питання. Батькам інформація готується в інтерактивному варіанті. У групах підготовки до інклюзивного навчання у ЗОШ вчителі-дефектологи щодня надсилають батькам завдання, які виконували на занятті. Також може додаватися фото або відеоматеріал, щоб батьки могли переконатися, що їхня дитина в змозі виконати запропоноване завдання. Фахівці центру заохочують членів родини до процесу спільного прийняття рішень щодо навчально-виховного процесу дітей, їхнього середовища розвитку та соціального життя дитячого колективу, сприяють становленню батьківських компетенцій, надають інформацію батькам щодо створення розвивального середовища вдома, сприяють можливості, щоб родини обмінювалися досвідом, вчилися одна в одній, надавали підтримку.

Дітям, які мають розлади аутистичного спектру, важко спілкуватися у групі з однолітками, а також і у сім'ї. На заняттях з арт-терапії, креативного рукоділля батьки разом із дітьми створюють різні вироби, беруть участь у виставках, презентаціях, дитячих ранках. Це є нова і дуже необхідна форма роботи, яка розкриває нові шляхи спілкування дітей, розширює активний та пасивний словник особливої дитини, розвиває дрібну та загальну моторику, привчає до праці, втілює віру у власні сили, розвиває фантазію, бажання спілкуватися і творити. Спілкуючись між собою, батьки, які мають дітей з особливими освітніми потребами, можуть знайти джерело розуміння, підтримки. Ідучи тими самими дорогами, вони обмінюються здобутим досвідом, попереджають про можливі глухі кути та пастки на дорозі життя.

У центрі реабілітації діти спочатку приходять у групу Матері та дитини (вік дітей може бути різний: від групи ризику до 6-7 років), де на всіх заняттях вони перебувають разом з батьками, виконують спільно завдання вчителів-дефектологів, практичного психолога, фізичного реабілітолога, музичного керівника, вихователя. Із часом дитина набуває деяких навичок, на більший проміжок часу починає зосереджуватися, стає посидючішою, більш самостійно виконує завдання. Реабілітаційна комісія центру у динаміці обстежує розвиток дитини і рекомендує перевести до іншої групи, де за програмами центру (програми центру передбачають цикли навчання: 1, 2, 3, 4 та варіативні форми програми I та II циклів підготовки до шкільного навчання) змінюється цикл навчання, матеріал ускладнюється, розширюється. Педагоги центру працюють у тісному взаємозв'язку з батьками. Батьки отримують інформацію про набуття різних навичок дитиною. Також вдома разом з батьками закріплюють навички, набуті на заняттях (вправи на розвиток дрібної моторики, артикуляційні вправи, завдання на розвиток зорового та слухового сприймання, розвиток графомоторних навичок, навичок читання та ін.).

На сьогоднішній день у центрі запроваджуються нові форми роботи. Це співпраця вихователя і вчителя-дефектолога. Якщо раніше вихователь і вчитель-дефектолог проводили свої заняття окремо з підгрупою дітей, то зараз у деяких групах один з педагогів виступає у ролі асистента. Якщо заняття проводить вчитель-дефектолог, то асистентом виступає вихователь і навпаки. На занятті перебувають діти всієї групи. Для такої співпраці важливим є те, що обидва педагоги добре знають дітей, їхні слабкі та сильні сторони, можливості кожної дитини групи. Таким чином, діти готуються до навчання у школах в інклюзивних класах. Поки такий вид співпраці проходить в рамках експерименту, але є дуже дієвим.

Педагоги закладу пропонують види діяльності, які заохочують дітей до самостійних досліджень, експериментування, творчості, відкриття нових ідей, пов'язують нові поняття й навички із знаннями і досвідом, що вже є у дитини, розвивають вміння оцінювати власну роботу.

Вчителі-дефектологи під час щоденних занять з дітьми старшої групи проводили навчальний експеримент. Виготовили із тирси «чоловічків», куди посадили насіння пшениці. Кожного дня діти спостерігали за своїми «чоловічками», поливали їх, а коли трава вже виросла – підстригали її, годували нею папушок у клітці. Цікавим моментом для дітей стало висадження «чоловічків» у ґрунт на території майданчика. Колективна праця дала змогу згуртувати дітей у групі, збагатила ситуативне мовлення, спонукала до вербального спілкування малоактивних дітей, розширила кругозір.

Вихованці центру приймали участь у заходах до Всесвітнього дня поширення інформації про аутизм. Заходи були організовані обласною громадською організацією «Аутизм. Особливий всесвіт». Вихованці центру разом із педагогами та батьками підготували виставку творчих робіт. Це і персонажі казок для занять з казкотерапії, поробки до тематичних свят, персонажі для музичних казок, малюнки на задану тему або за власним задумом. Батьки наших вихованців ділилися досвідом з учасниками акції щодо важливості спілкування із своїми дітками з особливими освітніми потребами, відзначали, що діти стають активними, робота їх захоплює, вони відчують впевненість у собі, у своїх вміннях.

А ще батькам важливо донести те, щоб вони знаходили час на власний відпочинок і відновлення енергії, на те, щоб зачерпнути натхнення та мудрості, щоб поповнювати свої ресурси – духовні, міжособистісні, внутрішні, щоб не занедбували своїх інших особистих планів, проєктів, мрій, адже коли вони можуть сповна реалізувати себе, коли вони щасливі – з ними щаслива і дитина, і вся родина.

УДК 376-056.313

Федулова В.Б., вчитель-дефектолог
*Кам'янець-Подільського ЗДО №3
компенсуючого типу,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СВОЄРІДНІСТЬ РОЗВИТКУ НАВИЧОК КОНСТРУЮВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На думку О.П. Гаврілушкіної конструювання, як особливий вид продуктивної діяльності, виникає на певному етапі розвитку психіки і перебуває у тісній взаємозалежності зі сприйманням, мисленням, мовленням, ігровою діяльністю. Розвиток розумово відсталих дітей має ряд специфічних особливостей у сфері засвоєння ними соціального досвіду. Це, передусім, пов'язано з раннім органічним ушкодженням центральної нервової системи. Одним із прикладів цього є стан різних видів діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, особливо у тих дітей, які знаходяться в несприятливих педагогічних умовах. Несприятливі для психічного розвитку дитини умови можуть складатися не тільки в сім'ї, але і в спеціальних дошкільних закладах чи групах спеціального призначення, якщо там в ході навчання не застосовуються методи, адекватні рівню і можливостям кожної дитини.

«Конструктивна діяльність дитини – досить складний процес: дитина не тільки практично діє руками та сприймає будову, яку відтворює, але і обов'язково мислить. Конструктивна діяльність значно розширює зміст сенсорного розвитку, оскільки про певні властивості предметів діти дізнаються лише під час цих занять» [1].

На заняттях з будівельним матеріалом діти набувають простих конструктивно-будівельних умінь. У процесі створення різноманітних будівель у дітей розвиваються: уявлення про цілісний образ предмета, сприйняття форми, величини предмета, здатність до аналізу, вміння розкласти ціле на окремі елементи, довольна увага та здатність до наслідування, навички орієнтування у просторі (сприймання та відтворення просторових відношень між предметами та частинами предмета), дрібна моторика та зорово-моторна координація, тощо.

Діти переконуються на практиці, що певна форма деталей обумовлює їх певні конструктивні властивості (наприклад, є деталі більш стійкі порівняно з іншими), також форма одних деталей може бути відтворена за допомогою інших. Потрібно формувати у дітей уявлення про зв'язок форми предметів з їх призначенням.

Оволодіння конструюванням сприяє розширенню словника, збагаченню дитячого мовлення. Побудованою спорудою діти можуть бавитися, а тому збагачується і зміст дитячої гри. Дітей вчать охайно

користуватися матеріалом і берегти його, старанно виконувати роботу, це має велике виховне значення. Удосконалюється вміння дитини оцінити результати своєї праці.

Навчання конструюванню здійснює корекційний вплив на хід психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку починаючи вже з раннього віку.

На початку діти з порушенням інтелектуального розвитку, яких не навчали конструюванню, виконують дії з будівельним матеріалом на процесуальному рівні: перекладаю з одного місця на інше, хаотично нагромаджують, тощо. Їх дії не мають пізнавального спрямування, інтерес до конструювання є дуже слабким. Тому, потрібно сформувати інтерес у таких дітей до конструювання, як до продукту конструктивної діяльності, так і до самого процесу виконання. Для цього спочатку педагог буде сам різні будівлі перед дітьми, застосовує ігрові прийоми і, таким чином, зацікавлює дітей.

Для конструювання використовують дрібний (настільний) та великий будівельний матеріал, виготовлений з дерева. Деталі будівельного набору готуються до кожного заняття у кількості, достатній для кожної дитини, і для створення зразка педагогом. Крім того, необхідні різні додаткові матеріали, іграшки, сюжетні фігурки для обігравання споруди (визначаються кількістю дітей та сюжетом). Тематика їх може бути постійною, але може і змінюватися з метою активізації інтересу дітей чи для збагачення сюжету гри зі спорудою. Іграшки повинні бути стійкими, відповідати споруді своїми розмірами та не мати деталей, які б відвертали увагу дітей. Іграшку дитина отримує тільки тоді, коли вона вже побудувала споруду, інакше дитина буде відволікатися від процесу будівництва.

Щоб навчання конструюванню було ефективним та розвивальним воно повинно враховувати особливості діяльності та мотивації її у дитини дошкільного віку, а також особливості психічного розвитку дитини з порушення інтелектуального розвитку. Дуже важливо навчити дитину використовувати та застосовувати набуті знання та вміння у нових умовах, при виконанні нових завдань. У дітей з порушенням інтелекту дуже складним є використання знань у нових ситуаціях. Тому потрібно передбачати завдання, які вимагають використання набутих вмінь у дещо змінених умовах: створення знайомих конструкцій з нового будівельного матеріалу або виконання різних конструкцій одного предмету.

Проводячи заняття з будівельним матеріалом, потрібно дотримуватися певної послідовності, яка передбачала б поступове ускладнення конструктивних завдань. На початкових етапах навчання широко використовується метод поелементного диктанту (операційний метод): педагог показує спосіб та послідовність виконання, а діти копіюють кожен його рух [2, с. 94]. При цьому потрібні деталі, послідовність виконання, просторове розміщення елементів даються у готовому вигляді. Але, якщо цей

метод є виправданим на початкових етапах навчання, коли дитину з порушенням інтелекту спеціально навчають наслідувати дії педагога, то у старших та підготовчих групах використання цього методу немає сенсу, оскільки діти повинні навчитися активно добирати засоби практичної діяльності. Більш ефективним є метод сюжетного конструювання, при якому конструювання підпорядковується ігровій меті: педагог демонструє гру (ігрові дії) з будівлею-зразком, і тільки після цього відбувається аналіз і виконання самої конструкції. Таким чином, виникає більш зрозуміла для дитини ігрова мета. Конструювання буде цікавим для дитини, якщо воно обумовлено її ігровими потребами. Використання конструювання з ігровою метою збагачує і рольові ігри.

Аналіз дитячих робіт має носити навчальний та виховний характер. Хорошим прийомом є аналіз від імені іграшки.

У вільний час педагог будує в присутності дітей, заохочує їх до допомоги, закріплює назви форм, уявлення про колір, розмір, стійкість на площині, у сюжетно-рольових іграх старається використати великий будівельний матеріал.

При систематичній роботі дошкільники з порушенням інтелектуального розвитку поступово переходять до виконання завдань з конструювання за зразком у об'ємному і графічному вигляді [3, с.86], аналізуючи його перед роботою. У старшому дошкільному віці вони вчаться працювати з простою схемою-планом, виконувати графічні моделі створених будівель.

Список використаних джерел

1. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2010. 254 с.
2. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 94 с.
3. Гаврилушкина О.П. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта в процессе обучения конструированию / под ред. Л. П. Носковой. Москва: Изд. АПН, 1990. 86 с..

УДК 371.132:37.03+378.016:94

Фроленкова Л.М., викладач кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Важливою умовою ефективної роботи загальноосвітньої школи в області розвитку інклюзивної культури, політики і практики є якісна побудова і управління процесами включення особливої дитини в загальноосвітнє середовище. Батьки, в інклюзивному середовищі, з одного боку, є суб'єктами, які мають свої інтереси, позицію, і виконують певні функції, а з іншого є об'єктами психолого-педагогічного та соціального супроводу [3, с. 23-24].

В інклюзивну освітньому просторі група батьків неоднорідна. Є приклади, коли батьки та батьківська ініціатива виступають потужним фактором, який впливає на ефективність інклюзивного процесу і психологічний комфорт всіх учасників освітнього простору. Є протилежні приклади, коли байдужість батьків до навчання та виховання власної дитини або небажання проявляти активність гальмують успішне включення дитини в загальноосвітній процес. У деяких це пов'язано зі втомою від тривалих медичних процедур, реабілітаційних та корекційних заходів, від необхідності витратити сили і кошти на взаємодію з різними фахівцями. В інших сім'ях заперечують саме існування дитини з психофізичними вадами, не вважають, що у них є якісь проблеми. Деяка частина батьків «шукає винних», займаючи позицію, що «у них вдома все добре», а решта – педагогічні проблеми вихователів. Є сім'ї, в яких батьки намагаються «відкупитися» від проблеми дитини, витрачаючи кошти на заняття з фахівцями в різних центрах і медичних установах, не намагаючись взаємодіяти з власною дитиною та брати участь у її вихованні та розвитку. Частина батьків в результаті наявності сімейних проблем мають емоційне виснаження і не можуть, а іноді і не хочуть позитивно і конструктивно співпрацювати з педагогами [1; 4].

З огляду на наявні проблеми з батьками дітей з психофізичними вадами необхідно створення системи професійної, компетентної й адекватної взаємодії з родиною дитини та підвищення якості навчально-виховного процесу в роботі з зазначеною категорією дітей.

Ефективною умовою взаємодії сім'ї та школи є організація психолого-педагогічного супроводу батьків. В організації психолого-педагогічного супроводу батьків провідну роль відіграють класні керівники та вчителі. Саме від їх роботи залежить те, наскільки сім'ї розуміють політику, що

проводиться школою по відношенню до виховання, навчання дітей, та беруть участь в її реалізації. Функції класного керівника різноманітні, але робота з сім'ями учнів – одне з найважливіших напрямів його діяльності. Головними завданнями роботи з сім'ями учнів є згуртування сім'ї, встановлення адекватних взаємин батьків і дітей, створення комфортних умов для дитини в сім'ї, а також всебічне систематичне вивчення сім'ї, особливостей і умов виховання дитини. У спілкуванні з батьками педагог повинен проявляти максимум тактовності, підкреслювати, що вони роблять спільну справу [2; 5].

Першочерговим завданням для педагога є вивчення психофізичних особливостей дитини і визначення зони найближчого розвитку для створення адаптованої освітньої програми. Доречним, на даному етапі взаємодії вчителя та батьків, є узгодження цієї корекційної програми з батьками за для визначення рівня розуміння родини проблем, успіхів і досягнень їхньої дитини, а також форм, методів та видів оцінки результатів. На цьому етапі можуть виникати розбіжності в оцінці результативності навчання у батьків дитини з психофізичними вадами та педагогічного колективу. Наступним кроком є визначення особливостей запитів та ресурси сім'ї, виявлення зони відповідальності кожного з батьків, ступінь зацікавленості родини у співпраці з медичними, педагогічними, спортивними та іншими організаціями. На даному етапі взаємодії вчителі можуть стикатись з такими проблемами як неузгодженість вимог навчально-виховного процесу в закладі освіти з різними членами родини; низький рівень психолого-педагогічної культури батьків. Наступним кроком педагога є

В результаті такої щоденної кропіткої роботи вчителів з батьками відбувається зменшення соціальної дистанції між батьками та дітьми. Батьки починають розуміти необхідність емоційного прийняття своєї дитини, діти в цей момент, відчують захищеність і підтримку з боку найрідніших людей, формуються позитивні стилі виховання [3; 5].

Таким чином, використання нових форм в співробітництва з родинами, які виховують дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання, допоможе педагогам і батькам засвоїти методи виховання в основі яких буде взаємоповага, гуманістичний та демократичний підхід .

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посібник. Харків, 2019, 304 с.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Путівник для вчителів: навч.-метод. посібник. Київ, 2010. 123 с.
3. Кусаинова А.И. Взаимодействие семьи и школы в контексте инклюзивного образования: методические рекомендации. Алматы, 2019. 48 с.
4. Лалак Н.В. Шляхи впровадження інклюзії в роботу загальноосвітніх навчальних закладів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Вип. 25. С 107-108.

5. Шабас С. Алгоритм професійного взаємодія педагогов детского сада с семьей ребенка с ОВЗ. *Дошкольное воспитание*. 2017. №11. С. 79-84.

УДК 376.1

Хіловська І. А., вихователь інклюзивної групи,
Заклад дошкільної освіти №5 «Усмішка»
Лук'янова О. М., асистент вихователя інклюзивної групи
*Заклад дошкільної освіти №5 «Усмішка»,
м. Дунаївці, Україна*

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кожна дитина – особлива, але є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей.

Сучасний заклад дошкільної освіти відкритий для всіх дітей. Включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес ЗДО змінює передусім установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей. З метою забезпечення цілісного входження дитини з ООП в простір, відповідає її потребам і можливостям. В сучасному закладі дошкільної освіти передбачена така форма організації освіти, як інклюзивна.

Інклюзивна освіта означає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності разом з усіма однолітками групи. Тому загальною метою ЗДО з інклюзивною освітою є забезпечення умов для спільного виховання і навчання дітей з різними психофізичними особливостями розвитку.

Визначний психолог ХХ століття Л. Виготський писав: «...що у навчанні та вихованні дітей із психофізичними вадами за основу потрібно брати сильні сторони дитини, її компетенції (соціальну складову), а не діагноз (медичну складову). Педагог повинен звертати увагу не на те, чого у дитини немає, а на те, що у нього є і на що можна спертися, виховуючи з нього повноцінну людину».

Впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку передбачає створення для них

комфортного освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б належні умови для здобуття освіти відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, отримання корекційно-розвивальних послуг, спрямованих на усунення порушень психофізичного розвитку дитини, ранньої соціалізації. А це передбачає єдність предметно-розвивального середовища та змістовного спілкування дорослими з дітьми. Тобто середовище яке призводить до дійсних змін у дитини сприяє особистісному розвитку.

Структура освітнього інклюзивного середовища:

- 1) просторово-предметний компонент;
- 2) змістовно-методичний компонент;
- 3) комунікативно-організаційний компонент.

Залежно від площі групових приміщень, потреб та інтересів дітей, їх уподобань, вихователь з асистентом вихователя самі визначають кількість осередків (центрів, зон, куточків), їх розміщення та обладнання.

Орієнтовний перелік центрів (зон, осередків, куточків) предметно-розвивального середовища в інклюзивній групі:

1. Ігровий: сюжетно-рольові, будівельно-конструкторські, настільні, друковані, дидактичні ігри з логічним навантаженням, театралізовані ігри (з наборами обладнання, нескладних декорацій, елементами костюмів чи вбрання для ігор-драматизацій та інсценівок), рухливі ігри з атрибутами; ігрове обладнання, меблі, різновиди іграшок (фігури людей, тварини, рослини, транспортна іграшка); килим для ігрової діяльності.

2. Пізнавальний (матеріали з математики, логіки, сенсорики, грамоти, екологічного та економічного виховання, розвитку мовлення, дослідницько-пошукової діяльності, українознавства, християнської етики та ін.) набори геометричних фігур (плоскі та об'ємні), умовних мірок; математичні ваги; задачі-цікавинки; цифри в межах 10-20 ; цифрові картки для штрихування; математичні головоломки, ребуси, конструктори.

3. Естетичний (художній) : стіл з відкидними кришками-мольбертами та індивідуальними секціями для матеріалів; традиційні та нетрадиційні матеріали (гуаш, олівці, фломастери, зубочистки, зубні щітки, пташині пера, шматочки губки, поролон, піпетки, катушки, гудзики, олівці-штампи, трафаретки, тички, клаптики тканини, свічки, вата, сірники без сірки, кісточки різних розмірів, шматочки целофану; дитячі музичні інструменти (традиційні, нетрадиційні); екрани-ширми для театралізованих вистав та ігор; різні види театрів для дітей; велике та мале дзеркало.

4. Центр практичної діяльності : дидактична лялька з великим комплектом одягу для неї (діти вчаться одягати, роздягати ляльку, годувати, купати, щітки для одягу та взуття).

5. Центр здоров'я: спортивний куточок для самостійної рухової діяльності дітей; валеологічний куточок : дидактичні ігри, посібники з основ здоров'я; ігровий комплекс «Зелений вогник»: макет з розміткою дороги,

іграшкові будинки, макети дерев, набір дорожніх знаків, різні види іграшкового транспорту; фланелеграф з набором дорожніх знаків, площинні будинки, фрагменти вулиць, плакати, настільні ігри; модель світлофора.

6. Центр відпочинку (психологічного розвантаження) – для емоційного розвантаження дітей, зняття втоми і постійного напруження, задоволення потреби дітей в усамітненні: – м'яка зручна канапа чи диванчик; – 1-2 м'які іграшки, улюблені дитячі книжки та журнали; – магнітофон із записами для релаксації; – матеріали для малювання.

7. «Ресурна кімната». Саме тому створення в ЗДО №5 «Усмішка» ресурсної кімнати є важливим кроком на шляху формування ефективного інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП для забезпечення реалізації права дітей на здобуття якісної дошкільної освіти, їх фізичного, розумового й духовного розвитку.

Ресурсна кімната – це необхідна частина інклюзивної форми освіти в закладі дошкільної освіти. Вона дає можливість дітям з особливими освітніми потребами займатися за індивідуальним планом розвитку з корекційними педагогами. Тут дитина отримуватиме корекційні послуги, які нададуть їй можливість у майбутньому почуватися більш адаптованою.

Створення інклюзивного середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й зміну системи надання вихованцям можливості відвідування закладу дошкільної освіти, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного супроводу, модифікування навчальних програм.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка: собрание сочинений. Москва, 1983. Т. 5.
2. Дефектологічний словник: навч. посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
3. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дис... канд. пед. наук. Курск, 2009. 24 с.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. Москва, 1997. 304с.
5. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание. Москва, 2003. 428 с.

УДК 376-056.3

Чеботарьова О.В., кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСВІТА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Одним із пріоритетів удосконалення системи освіти в Україні в контексті трансформаційних змін в суспільстві є забезпечення її компетентнісної спрямованості, реалізація інноваційного потенціалу навчальних закладів щодо розвитку життєвої компетентності підростаючого покоління.

Сучасні підходи до освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку базуються на урахуванні низки законодавчих документів: Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, Державного стандарту базової середньої освіти, Типових освітніх програм для дітей особливими освітніми потребами. Все це передбачає розвиток різних форм освіти – інституційної, дистанційної, індивідуальної (сімейної (домашньої), педагогічного патронажу та ін.), дуальної.

Провідним підходом відповідно до Концепції Нової української школи, в якій визначаються завдання і цілі сучасної освіти школярів, є компетентнісний підхід до навчання, орієнтація на формування життєвої компетентності дитини з метою ефективною соціалізації та інтеграції у суспільство (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.).

В освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку повинні враховуватись ключові компоненти Нової української школи:

- ✓ новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві;
- ✓ умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- ✓ наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- ✓ педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- ✓ орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- ✓ забезпечення сучасного освітнього середовища, що передбачає необхідні умови, технології навчання учнів, освітян та батьків дітей з особливими освітніми потребами.

В умовах запровадження концепції Нової української школи відбувається процес модернізації освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, якому сприяють розроблення типових освітніх програм навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, визначення змісту корекційно-розвивальної роботи та її програмно-методичного забезпечення, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової та основної ланки школи, розроблення навчально-методичного та дидактичного забезпечення навчання, виховання та розвитку дітей в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Життєва компетентність осіб з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як здатність цілісно реалізовувати на практиці знання, уміння, навички, досвід і цінності, набуті та необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Сучасні технології навчання учнів з інтелектуальними порушеннями спрямовано на підготовку школярів до самостійної життєдіяльності, успішної подальшої соціально-трудової адаптації, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Реалізація технологій навчання відбувається на основі впровадження типових освітніх програм для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, створення сучасного освітнього середовища, підготовлених вчителів, які розкривають пізнавальний потенціал учнів, забезпечуючи доступність якісної освіти та успішну соціалізацію школярів.

У програмах визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання (предметно-орієнтовані компетентності); вказано відповідний зміст кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу. До кожного предмета чи інтегрованого курсу представлено корекційно-розвивальні завдання та прийоми, реалізація яких є обов'язковою умовою навчання.

При реалізації навчання слід дотримуватись принципів корекційно-розвивальної спрямованості; узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання; науковості, доступності і практичної спрямованості; логічної послідовності й достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів учнів.

Зміст навчання має потенціал для формування в учнів з інтелектуальними порушеннями ключових компетентностей: комунікативно-мовленнєвої, математичної, природничої, соціально-трудової, екологічної, інформаційно-комунікаційної, громадянської, соціальної, культурної, здоров'язбережувальної.

Індивідуальна освітня траєкторія для учнів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня охоплює предметний та соціально-орієнтований напрями навчання. Ключову роль відіграють не навчальні дисципліни, а предмети, що сприяють формуванню та розвитку життєво-необхідних компетенцій. Наскрізними корекційно-розвивальними

напрямами для таких дітей є: розвиток навичок соціально-побутового орієнтування; формування навичок здорового способу життя; розвиток навичок самообслуговування; формування навичок комунікації; навчання побутовій ручній праці; навчання грамоті та елементарним рахунку.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує здатність до творчого самовираження, розвитку пізнавальної діяльності, виховує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, пошанування своєї гідності та інших людей, збереження здоров'я.

Слід зазначити, що вибір форм і методів навчання вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтованих очікуваних результатів, зазначених у програмі.

Зазначимо, що основною новацією, яка входить у практику навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є структурування змісту початкової освіти на засадах інтегрованого підходу в навчанні. Дидактичний зміст процесу інтеграції полягає у взаємозв'язку змісту, методів і форм роботи. Відповідно інтеграцію навчального матеріалу з різних навчальних предметів здійснюють навколо певного об'єкту чи явища довкілля, або навколо розв'язання проблеми міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту тощо.

Зміст інтегрованих курсів передбачає систематичне розширення і поглиблення знань та повторення теоретичного і практичного матеріалу з метою усвідомлення та узагальнення сутності явищ та процесів, відповідно до вікових та пізнавальних особливостей учнів. При вивченні інтегрованих курсів та предметів вчитель вирішує спільні навчальні та виховні завдання, що сприяють всебічному розвитку особистості учня, корекції його пізнавальної, мовленнєвої, сенсомоторної, емоційно-вольової та особистісної сфер розвитку.

Особливого значення у дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, практикою застосування здобутих уявлень, знань, навичок поведінки в життєвих ситуаціях.

Обмеженість відповідного досвіду учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує постійного залучення й аналізу їхніх вражень, чуттєвої опори на результати дослідження об'єктів і явищ навколишнього світу. Педагогічна стратегія, яка опирається на наслідувальні механізми у розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, і передбачає пріоритетне використання наочності, зорових опор, зразків, алгоритмів, поетапного контролю, збагачується полісенсорним підходом, що зумовлює активізацію пізнавально-комунікативної діяльності учнів, сприймання ними властивостей і якостей предметів і явищ

природного і соціального оточення, здійснення пошукової діяльності, що в цілому сприяє ефективному формуванню ключових та предметних компетентностей учнів.

Отже, використання педагогами інноваційного змісту Типових освітніх програм, навчальних посібників, підручників для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти сприятиме забезпеченню передумов для цілеспрямованого взаємозв'язку навчання та розвитку учнів, формування їхньої життєвої компетентності. Найціннішим результатом Нової української школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є забезпечення сприятливих умов для розвитку кожної дитини, її творчих здібностей та пізнавальних можливостей.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2018. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Концепція НУШ (2017). URL: <https://mon.gov.ua>
3. Державний стандарт. 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями. 2018. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/71142>
5. Чеботарьова О.В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*: зб. наук. праць. Київ, Вип. 9. 2018. С. 75-80.

УДК 373.3/5.015.3-056.3

Чезлова Я.Я., вчитель-логопед,
Одеського інклюзивно-ресурсного центру №6,
м. Одеса, Україна

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Інтеграція дітей із особливими освітніми потребами в освітні заклади України, відповідає пріоритетам державної політики, які висвітлені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ» [1, с.138].

Статистичні дані України свідчать, що загальна кількість дітей з інвалідністю віком до 18 років становить 10% від загальної кількості населення, 6% дітей мають ментальні порушення [3, с.129-131].

На думку експертів, реальна кількість дітей із ментальними порушеннями значно перевищує ті статистичні дані, які існують в країні. Облікові дані системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів також не віддзеркалюють реальної ситуації: психолого-педагогічною оцінкою охоплені лише ті діти, батьки яких звертаються за допомогою. Це означає, що значна кількість дітей взагалі не обліковується статистикою. Відсутність єдиної прозорої і достовірної системи обліку дітей-інвалідів та дітей із особливими освітніми потребами заважає адекватній оцінці реальних масштабів проблеми і розробці чіткої стратегії впровадження інклюзивної освіти в Україні [2, с. 6].

У своїй діяльності фахівці інклюзивно-ресурсного центру не керуються медичними заключеннями, що створює протиріччя між встановленим медичним діагнозом та системою діагностування за новітніми європейськими методиками «CASD» (опитувальник розладу аутистичного спектра), «Conners-3» (шкала оцінювання розладу дефіциту уваги та гіперактивності), «Leiter-3» (міжнародна шкала продуктивності Лейтера), «WISC-IV» (шкала інтелекту Векслера для дітей) та «PEP-3» (індивідуалізоване психоосвітнє оцінювання дітей з розладами аутистичного спектра).

Потребу збільшення ступеня надання освітньої допомоги відчують ті діти, які мають ментальні та/або фізичні порушення. Без висновку та рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру, згідно із законом «Про освіту», дитина з порушеннями здоров'я не може бути зарахована до загальноосвітнього чи спеціального закладу [3, с.129-130].

У ст. 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку, Закону України «Про охорону дитинства», стверджується, що «дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку» [4, с.1].

Варто приділити увагу і навчальним програмам, затвердженим МОНУ, які рекомендуються інклюзивно-ресурсними центрами для навчання дітей з особливими потребами здоров'я в освітніх закладах [3, с.129-131].

На сучасному етапі вони потребують модернізації, не передбачені для усіх категорій дітей з особливими освітніми потребами особливо тих, які мають складні порушення у розвитку та навчаються на засадах інклюзії.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

2. Колупаєва А., Таранченко О., Білозерська І. Основи інклюзивної освіти: навч. посіб. / за ред. А. Колупаєвої. Київ, 2012. 308 с.

3. Кушнір І.І., Попович О.М., Черепаня Н.І. Проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітньому навчальному закладі. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. Випуск 1(26) 2019. С.129-131. URL: <https://msu.edu.ua/>.

4. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання: Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>.

УДК159.922.72-053.4-056.313

Чопік О.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Основою для різностороннього та активного пізнання дитиною навколишнього середовища є різноманітні інтереси, які формуються у процесі її життєдіяльності під впливом навчання і виховання. Становлення інтересів у значній мірі залежить від соціального оточення, активності людини та характеру діяльності. У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігається зниження інтересу до навчальної діяльності. Тому важливим напрямком корекційно-розвивальної роботи з цією категорією дітей є підвищення пізнавального інтересу учнів.

Проблемі формування інтересів присвячено праці відомих педагогів і психологів. Способи формування пізнавальних інтересів висвітлено у працях В.Бондаревського, М.Данилова, Н.Морозової, Г.Щукіної та інших. У роботах Л. Виготського, А. Дусавицького, Н. Морозової, В. Мясичева доведено, що пізнавальний інтерес позитивно впливає на якість мисленнєвої діяльності та засвоєння знань, є стимулом для розвитку вольових якостей. Вивченням пізнавальних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня займалися такі вчені, як Н.Бабкіна, І.Єременко, Л. Занков, О. Кудрявцева, А. Ліпкіна, М. Певзнер, В.Постовська, Л.Румянцева, В. Соловійов, Ж. Шиф та інші.

Незважаючи на значний доробок вчених, присвячених питанню формування інтересів у дітей, на часі проблема розвитку інтересів в учнів з інтелектуальними порушеннями не втрачає своєї актуальності.

Метою нашої статті є дослідження проблеми формування інтересів молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.

У педагогів виникають значні труднощі у процесі підвищення ефективності роботи з формування та розвитку пізнавального інтересу у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Для молодших школярів з порушеннями розумового розвитку в перші дні навчання у школі характерним є майже повна відсутність будь-яких інтересів, або їх інтереси малоінтенсивні, неглибокі, однобічні, нестійкі. Відзначається дифузність, мала диференційованість і недостатня усвідомленість інтересів. Особисті інтереси переважають над усіма іншими [4].

Пізнавальний інтерес, що визначає в нормі спрямованість дитини на навчальну діяльність, в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку виявляється лише як реакція на окремі цікаві факти, події, яка не переростає в інтерес до предмету як до галузі знань. Діти зазвичай пасивно ставляться до навчальних занять, які вимагають розумової діяльності. На початкових етапах шкільного навчання інтереси учнів з порушеннями інтелектуального розвитку часто пов'язані з цікавістю навчального матеріалу, яскравістю його подачі.

У цих дітей значно пізніше, ніж у їхніх однолітків з типовим розвитком, з'являється інтерес до змісту навчального матеріалу або до самого процесу навчання. Особливо з великими труднощами формуються в учнів з інтелектуальними порушеннями пізнавальні інтереси під час виконання складної діяльності (читання, письма, розв'язання завдань і прикладів) [4].

А. Сівак зазначає, що учень тоді тягнеться до знань, коли переживає потребу в навчанні, коли ним рухають здорові мотиви та інтерес, підкріплені успіхом [6]. На думку А. Белкіна, переживання учнем ситуації успіху підвищує мотивацію навчання і розвиває пізнавальні інтереси, дозволяє учневі відчути задоволення від навчальної діяльності, стимулює до високої результативності праці [1]. С. Воронова вказує, що психологи пропонують таку формулу ситуації успіху на уроці: почуття – віра в успіх – натхнення – інтерес до навчання [2].

Н. Морозова зазначає, що підвищенню інтересу до навчальної діяльності також сприяє прийом залучення досвіду учнів і використання їхніх попередніх знань. Підвищує активність школярів на уроці використання дидактичних ігор. Інтерес, викликаний ігровими формами занять, не можна назвати пізнавальним, але він виступає у якості попереднього етапу, викликає орієнтовну діяльність і мобілізує активність дітей. Використання дидактичних ігор і завдань створює сприятливий ґрунт для розвитку і

підтримки інтересу до предмета. Творча, дослідницька, пошукова діяльність формує пізнавальний інтерес, викликає допитливість, запитання, ставить перед необхідністю дізнатись щось нове. Внесення хоча б елементів самостійного дослідження на уроці дає безсумнівний ефект і виховує пізнавальну спрямованість дитини з порушеннями розумового розвитку [5].

На основі аналізу літературних джерел розроблено рекомендації педагогам щодо розвитку пізнавальних інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня:

1. Вчителю потрібно пам'ятати, що важливим завданням на кожному уроці є активізація пізнавальної діяльності учнів.
2. Важливо підкреслювати практичну значущість теми.
3. Доцільно аналізувати мотиви попередніх досягнень учнів.
4. Варто використовувати різноманітний і новий навчальний матеріал.
5. Доцільно прагнути викликати подив, здивування, зацікавленість у зіткненні відомого й невідомого, створенні парадоксальної ситуації.
6. Багаторазово повторювати певні види діяльності, ситуації і супроводжувати їх емоційним підкріпленням.
7. Чергувати різні види наочності на уроках.
8. Використовувати пізнавальні і дослідницькі завдання.
9. Доцільно використовувати нетрадиційні форми проведення уроків.
10. Використовувати інтерактивні методи навчання.
11. Важливо підкріплювати успіхи дітей у навчанні, формувати бажання виявити ще невикористані можливості в пізнанні.
12. Необхідно створювати ситуації успіху для дітей.
13. Забезпечувати сприятливий соціально-психологічний клімат на уроках.
14. Намагатися уникати нотацій, сарказму, докорів на адресу школярів.
15. Потрібно спрямовувати учнів на перспективу у роботі.

Отже, у процесі роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня педагоги повинні створювати освітнє середовище, яке б сприяло формуванню стійких пізнавальних інтересів дітей, прагненню до засвоєння знань, вихованню творчої особистості.

Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка методичного забезпечення формування пізнавальних інтересів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Список використаних джерел

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать? М. : Просвещение, 1991. 176 с.
2. Воронова С. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. С.11–14.
3. Кисельова С.П. Активізація пізнавальної діяльності у розумово відсталих учнів шляхом використання творчих вправ на уроках української мови. URL : <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/131.pdf>

4. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений и др. ; Под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М. : Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.

5. Морозова Н. Г. Формування пізнавальних інтересів у аномальних дітей. М., 1969. 280 с.

6. Сівак А. В. Створення ситуації успіху на уроці в початковій школі. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 2 (54). С. 147–153.

УДК 376.018.1-056.2/.3

Яковлева С.Д., доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри
спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м. Херсон, Україна

ЦІННІСТЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ЖИТТІ ТА НАВЧАННІ ОСОБЛИВОЇ ДИТИНИ

Сім'я виступає провідним важливим чинником соціалізації особистості на макрорівні. Її основні соціалізуючі функції полягають у забезпеченні фізичного та емоційного розвитку індивіда, формуванні статевої ідентифікації дитини, її розумового розвитку, а також розвитку здібностей і потенційних можливостей, забезпеченні дитині почуття захищеності, формуванні ціннісних орієнтацій особистості; оволодінні дитиною основними соціальними нормами [1].

Головна функція сім'ї полягає в тому, щоб у вихованні дитини з відхиленнями у розвитку відштовхуватись від її можливостей.

За В.Сухомлинським, сім'я – це первинний осередок багатогранних людських відносин, однак могутньою виховною та облагороджуючою силою для дітей вона стає тільки тоді, коли батьки бачать високу мету свого життя, живуть в ім'я високих цілей, що звеличують їх в очах дитини [2].

Нормальні відносини в сім'ї створюють сприятливу атмосферу для допомоги своїй дитині. Наявність в сім'ї дитини з порушеннями у розвитку позначається на дитячо-батьківських стосунках та укладі сімейного життя. В деяких випадках народження хворої дитини стає ніби лакмусовим папірцем і є приводом до розлучення, яке негативно позначається на психічному розвитку як здорових, так і хворих дітей. Надто хворобливо реагують на розлучення батьків діти з менш вираженим інтелектуальним порушенням. Розлучення несе у собі психологічну травму для дитини, яка крім своєї незахищеності немає впевненості у собі. Тому батькам, які мають дитину з

особливими потребами слід знати, що її виховання потребує великих фізичних та духовних зусиль [3]. Багато сімей, які виховують дітей з порушеннями у розвитку, не бажають навчати дитину у спеціалізованому закладі, оскільки не хочуть визначати, що їхня дитина не така, як інші. Таким чином дитина опиняється в інклюзивному класі.

Інклюзивне навчання є новим для нашого суспільства, але досвід розвинених країн доводить успішність впровадження такого навчання та отримання вагомих результатів щодо соціалізації дітей з обмеженими можливостями. Як зазначають науковці, на сучасному етапі відкриваються перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими освітніми потребами, розв'язанням задач їхньої інтеграції у суспільство. Головною метою навчально-виховних закладів є адаптація до існуючих цінностей і потреб суспільства [1].

Необхідність розробки нових форм і методів роботи з особливими дітьми в умовах загальноосвітніх закладів пов'язана не лише із збільшенням кількості дітей з порушеннями і прийняття їх у суспільство, але й недостатністю реалізації на практиці залучення дітей з особливими освітніми потребами в повноцінний процес навчання поряд з іншими дітьми.

В успішності корекційної допомоги дітям в системі інклюзивного навчання найбільше зацікавлені батьки. Однак їм дуже складно оволодіти спеціальними знаннями та навичками без підтримки та допомоги фахівців. Така співпраця фахівцями необхідна не тільки для отримання конкретних вмінь та навичок, але й для особистісного зростання батьків, які в загальноосвітньому закладі стають повноправними партнерами педагогів, а іноді можуть перевершити їх. Батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку здатні індивідуалізувати, доповнити, розширити та розвинути методи навчання, які пропонують спеціалісти, виявити творчість та винахідливість, взяти на себе велику щоденну допомогу дитині. Необхідність розробки проблеми співпраці педагогів загальнонавчального закладу та батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку обумовлена напрямами соціальної державної політики щодо покращення умов навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Досвід роботи шкіл з розвинутою системою інклюзивних класів навчально-виховних комплексів свідчить, що найефективнішими формами організації спільної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є інформаційно-просвітницька, консультативна, групові та підгрупові заняття.

Тематика навчання батьків повинна відображати потреби дітей. Таким чином, виникає потреба у створенні такого середовища для розвитку та самореалізації дитини, яке спрямоване на компенсацію фізичного та (або) психічного порушення. Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту, розуміння з боку батьків та їх підтримки. Не завжди інклюзивне середовище задовольняє

повністю усі потреби учнів з особливими проблемами у розвитку. Роль батьків, їх допомога є невід'ємним та найефективнішим вкладом у розвиток дитини, її навчання та виховання.

Батьки є головними партнерами педагогів у процесах навчання та виховання і повинні бути включені у процес ухвалення важливих рішень, які стосуються їхньої дитини. Підтримка батьками своїх дітей має бути спрямована на формування в них самоповаги, бажання навчатися, виховувати самовпевненість дитини, стимулювати зацікавленість процесом отримання нових знань. Завдяки наполегливості, внутрішній мотивації, підтримці батьків, діти з порушеннями отримують впевненість у своїх силах, зацікавленість зовнішнім світом і долають перешкоди.

У спілкуванні з дитиною необхідно встановлювати межі та правила поведінки, використовувати конструктивну критику, яка б не образила дитину, але дозволила їй зрозуміти помилку. Дозволяти дитині приймати певні рішення спочатку у простих, а часом складніших ситуаціях, стимулювати розвиток креативності дитини. Батьки не повинні вказувати дитині на її порушення. Навпаки, стимулювання дитини до високих цілей, заохочення до творчих занять, дозвіл на участь у сімейних радах, у питаннях прийняття рішень, які стосуються сімейних проблем, спонукають дитину до відчуття повноцінного життя, захищеності та любові з боку батьків.

Таким чином у процесі розвитку дитини з відхиленнями сім'я відіграє особливу роль, адже вона є основою корекційно-розвиваючого впливу на дитину, що здійснюється під керівництвом педагогів-фіхівців із застосуванням ряду технологій, які дозволяють батькам повністю включитися у освітній процес.

Список використаних джерел

1. Жигорева М.В. Теоретические подходы к раскрытию компетентности участников инклюзивного образования. *Коррекционная педагогика*, 2017. № 1. С.93-104.
2. Збарак О. Дитина з особливими потребами. Планування реалізації психолого-педагогічного супроводу. *Психолог*, 2018. № 1-21. С.92-94.
3. Колупаєва А.А., Наконечна Л.В. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогіка і психологія*, 2017. № 1 (94). С.57-63.
4. Павлова Т.С., Холмогорова А. В. Семейные факторы социальной тревожности у детей дошкольного возраста. *Дефектология*, 2010. № 6. С.30-39.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**МАТЕРІАЛИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

09 листопада 2021 року

Видано 16.11.2021 р.
Ум. друк. арк. 16,5

Адреса оргкомітету та редакційної колегії:
м. Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: konf.kaf.sio@gmail.com