

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка
Кафедра спеціальної освіти і соціальної роботи
ГО Центр психологічної допомоги «Гармонія»
Українська асоціація корекційних педагогів
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради



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

МАТЕРІАЛИ
II ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
з міжнародною участю

Кам'янець-Подільський – 2022

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 №10 від 27 жовтня 2022 р.

Рецензенти

Бахмат Наталія Валеріївна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ляпунова Валентина Анатоліївна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Редакційна колегія

Буйняк М.Г., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти; **Дмітрієва 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); **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, 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 II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 236 с.

У збірнику представлено тези доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти», висвітлюються актуальні проблеми розвитку та освіти дітей з особливими освітніми потребами; професійної діяльності корекційних педагогів.

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

ЗМІСТ

| | | |
|--|--|-----------|
| Афузова Г. В. | Особливості шкільної дезадаптації при стійких інтелектуальних порушеннях легкого ступеня | 7 |
| Беспала Л. В. | Розвиток дрібної моторики як ефективний засіб розвитку мовлення у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами | 10 |
| Бєлова О. Б. | Особливості розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення | 13 |
| Білюк Л. В. | Організаційні засади навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями | 16 |
| Бобренко І. В. | Особливості організації запобіжних заходів в процесі фізичного виховання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку з метою попередження дитячого травматизму | 18 |
| Богомаз К. С. Прядко Л. О. | Актуальні питання організації інклюзивного навчання в освітньому просторі | 21 |
| Бугера Ю. Ю. | Доцільність використання арттехнологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами | 24 |
| Буйняк М. Г. Рудзевич І. Л. | Підготовка батьків до здійснення корекційно-розвиткового впливу на дитину з ООП як засіб їх залучення до партнерської взаємодії із закладом освіти | 26 |
| Валько Т. І. | Методичні особливості проведення ролевих ігор з формування уявлень про сім'ю у підлітків з інтелектуальними порушеннями | 29 |
| Вержиховська О.М. | Формування соціально-побутових навичок в старшокласників з порушеннями інтелекту | 31 |
| Воробець А.А. | Розвиток мовленнєвих навичок у дошкільників із ЗПР засобами дидактичних ігор | 34 |
| Галецька Ю.В. | Особливості розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями | 37 |
| Гаяш О.В. | Корекційний супровід навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного часу | 40 |
| Гевчук Н.С. | Теоретичні аспекти підготовки майбутніх корекційних педагогів до волонтерської діяльності | 43 |
| Гончаренко Л.П. | Діти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу: психолого-педагогічна підтримка | 46 |
| Гончарук А.В. Майорова А.О. | Формування відповідального батьківства у родинах, які виховують дітей із особливими освітніми потребами | 49 |
| Гончарук Н.М. | Стратегії формування комунікативних компетентностей у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку | 52 |
| Грейц Т.В. | Теоретичні аспекти проблеми набуття соціального досвіду дошкільників з інтелектуальними порушеннями | 55 |
| Дергач М.А. | Підготовка батьків до корекційної роботи з дітьми зі стертою формою дизартрії | 57 |
| Дідик Н.М. Матвійчук Т.В. | Формування гендерної культури у старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку | 60 |
| Дідик Н.М. Соловей Т.М. | Особливості естетичного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту | 63 |

| | | |
|--|--|------------|
| Дідик Н.М. | Формування психологічної готовності до професійної діяльності з дітьми з ООП у майбутніх фахівців соціальної сфери | 66 |
| Дмітрієва О.І. | Психологічні особливості організації навчання школярів з складними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану | 69 |
| Добрянська І.С. | Етапи формування навичок поскладового читання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями | 71 |
| Докучина Т.О. Філіппенко В.В. | Ритміка як засіб корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями | 74 |
| Донець А.В. | Формування життєвих та предметних компетенцій у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку | 76 |
| Загалевиц В.Л. | Ейдетичні методи в роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення | 79 |
| Зайчук Л. О. | Умови соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями | 82 |
| Застука С.В. | Нейрокорекція у логопедичній роботі з подолання дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення | 85 |
| Кіріллова А.О. | Феномен дистанційної освіти в контексті професійної підготовки корекційних педагогів | 87 |
| Кірія А.В. | Особливості організації дистанційного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти | 89 |
| Кобель І.Г. | Залучення дітей із складними порушеннями розвитку в інклюзивний освітній простір у Північній Америці | 93 |
| Кравець Н. П. | Партнерська взаємодія корекційного педагога з родинами учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану | 96 |
| Кравченко О. С. | Проектна діяльність як засіб корекції звуковимови у дітей з дислалією | 99 |
| Куткіна Т.В. | Використання Монтессорі-матеріалів в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями | 101 |
| Литвиненко М.В. | Особливості корекційної роботи з дітьми із розладами спектру аутизму | 104 |
| Лукачович Г.О. | До проблеми розвитку природничо-екологічної компетентності дошкільників з особливими освітніми потребами | 107 |
| Марціновська І.П. | Технології подолання стресових та травматичних переживань, спричинених війною, у дітей з особливими освітніми потребами | 110 |
| Матвійчук І.І. | Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках географії з учнями з інтелектуальними порушеннями | 114 |
| Мельник Ж.В. Бурова Н. А. | Особливості розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі | 116 |
| Мельник Ж.В. Вошак З. А. | Впровадження педагогіки партнерства як запорука успішної інтеграції у суспільство дитини з особливими освітніми потребами | 119 |
| Мельник Ж.В. Мельник Л. П. | Психологічні аспекти активізації пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі | 122 |

| | | |
|--|---|------------|
| Мешко М.В. | Розвиток діалогічного мовлення школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках читання | 124 |
| Месяц В. Махиня Ю.О. | Корекція звуковимови у молодших школярів в умовах дистанційного навчання карантинного періоду через захворювання на Covid-19 | 128 |
| Микитюк Л.М. | Психолого-педагогічні аспекти формування правової свідомості учнів з складними порушеннями розвитку | 130 |
| Миронова С.П. | Проблеми і виклики професійної діяльності корекційних педагогів в умовах війни | 133 |
| Михальська С.А. Олійник А.Ю. | Особливості організації дистанційних занять з дітьми з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти | 136 |
| Михальська Ю.А. | Налагодження партнерських стосунків закладів освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання | 140 |
| Михальський А.В. | Обґрунтування використання фізичних вправ при реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями | 142 |
| Мицянка О.М. | Особливості соціальної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями у навчально-виховному процесі | 145 |
| Мещишина Н.І. | Усунення проявів небажаної поведінки у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру засобами візуальної підтримки | 148 |
| Нітішевська В.Ю. | Дослідження інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти | 151 |
| Одинченко Л.К. Дмитрієва І.В. Іваненко А.С. | До проблеми патріотичного виховання учнів із особливими освітніми потребами на уроках географії | 154 |
| Омельянович І.М. | Використання кондуктивної педагогіки в роботі з дітьми з психофізичними порушеннями | 157 |
| Опалюк О.М. | Особливості інформаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами | 160 |
| Опалюк Т.Л. | Соціалізація дитини як предмет дослідження у корекційній педагогіці | 165 |
| Опалюк Т.Л. Прийма М.І. | Особливості емоційно-вольової сфери та поведінки молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку | 167 |
| Опалюк Т.Л. Семенюк А.С. | Теоретичні основи дослідження мотивації до навчання в учнів з інтелектуальними порушеннями | 170 |
| Пахомова Н.Г. Козаченко А.В. | Особливості формування адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку | 173 |
| Пахомова Н.Г. Пшичкіна-Фирсова Д.А. | Розвиток резильєнтності як інтегрального особистісного утворення майбутнього фахівця спеціальної освіти | 176 |
| Позняк О.С. | Реалізація ідей нової української школи в управлінській і освітній діяльності як сучасної ознаки створення інклюзивного освітнього середовища | 178 |
| Прядко Л.О. | Актуальні проблеми дистанційного навчання дітей з порушеннями інтелекту в умовах воєнного стану | 181 |
| Олійник О. Ковальчук О. | Коннект у роботі вчителя-дефектолога та вихователя групи як необхідна передумова забезпечення корекційної | 183 |

| | | |
|--|---|------------|
| | спрямованості освітнього процесу | |
| Ревуцька О.В. Касінова М.В. | Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями | 188 |
| Регеда К. В. | Теоретичні основи формування комунікативних навичок у дітей з раннім дитячим аутизмом засобами альтернативних технологій | 190 |
| Савицька Н.І. Свіржевська О.Р. | Особливості використання інтерактивних технологій в роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами | 193 |
| Сербалюк Ю.В. Чепердюк В.В. | До питання становлення спеціальної освіти на Хмельниччині | 195 |
| Синюта А.О. | Особливості прояву агресивності у підлітків з інтелектуальними порушеннями | 198 |
| Співак В.І. | Психологічні особливості сім'ї, в якій виховується дитина з аутизмом | 201 |
| Ставніченко С. О. | Прийоми формування санітарно-гігієнічних умінь і навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями | 205 |
| Старенкова В. М. | Теоретичні основи формування вербального супроводу опису продуктивних дій у дітей з інтелектуальними порушеннями | 207 |
| Стрельбіцька К. | Розвиток дрібної моторики дітей з особливими освітніми потребами, як необхідний компонент корекційного освітнього процесу | 210 |
| Сухіна І.В. | Розвиток резиліентності у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану | 213 |
| Тимчук О.М. | Специфіка та зміст роботи асистента вчителя інклюзивного класу в закладі загальної середньої освіти | 215 |
| Трибухіна О. В. | Командний організаційно-виховний супровід дитини з особливими освітніми потребами | 217 |
| Філонюк І.М. | Особливості ціннісних орієнтацій у дітей з особливими освітніми потребами | 220 |
| Франчук Т.Й. | Індивідуальна траєкторія як персоніфікований проєкт професійного становлення фахівця інклюзивної освіти | 221 |
| Чеботарьова О.В. Гладченко І.В. | Сучасні педагогічні технології навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів | 224 |
| Чопік О.В. Гудима О.М. | Ставлення педагогів до навчання дітей з ООП в умовах НУШ | 228 |
| Швед В.В. Саранча І.Г. | Особливості надання послуг дітям з інтелектуальними порушеннями громадськими організаціями в умовах воєнного стану | 231 |
| Яковлева С.Д. | Особливості соціально-комунікативної активності молодших школярів спеціальної школи | 233 |

Афузова Г.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної психології та медицини
*Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПРИ СТІЙКИХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕННЯХ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

Проблема шкільної дезадаптації учнів із стійкими інтелектуальними порушеннями легкого ступеня є доволі актуальною в контексті ідей інклюзії, оскільки підвищення якості інтеграції цієї категорії дітей у соціум можливе лише при достатньо розвинутому ступені їх соціально-психологічної адаптації, механізми якої формуються та реалізуються на рівні цілісної особистості у ході онтогенетичного розвитку та соціалізації.

Шкільна дезадаптація – доволі широке поняття, яке торкається абсолютно усіх без винятку дітей, оскільки з позицій онтогенетичного підходу при різкій зміні соціального статусу кожній особистості потрібен час для того, щоб пристосуватися до якісно інших умов і вимог нової соціальної ситуації розвитку.

Шкільна дезадаптація найчастіше виникає внаслідок поєднання біологічних і соціальних чинників ризику, прихильники ж клініко-психопатологічного підходу до вивчення цього явища вбачають у шкільній дезадаптації як наслідок, так і причину загальної соціально-психологічної дезадаптації [2].

Відповідно, в існуючій системі дефініцій поняття шкільної дезадаптації не є ні описовим, ні діагностичним. Як висновок, шкільна дезадаптація є комплексною проблемою, яка включає медико-біологічні, соціально-середовищні та психолого-педагогічні умови розвитку цього явища. Шкільна дезадаптація розглядається нами як соціально-психологічне і соціально-педагогічне явище неуспішності дитини у сфері навчання, пов'язане з суб'єктивно нерозв'язним для неї (дитини) конфліктом між вимогами освітнього середовища, найближчого оточення та її психофізичними можливостями і здібностями [1].

При визначенні клініко-психологічних чинників ризику виникнення шкільної дезадаптації при стійких інтелектуальних порушеннях слід брати до уваги рівень інтелектуального розвитку дитини; наявність супутніх психопатологічних та специфічних розладів психофізичного розвитку; стан соматофізичного та неврологічного здоров'я учня; характер психосоціальної ситуації розвитку, а також рівень психологічного, соціального та загальнопобутового функціонування.

Розглянемо типологію шкільної дезадаптації авторства Л.С. Ричкової, побудовану на комплексній клініко-психолого-педагогічній оцінці шкільної неуспішності учнів із стійкими порушеннями інтелекту легкого ступеня [2].

1. Перший, афективно-кінетичний тип шкільної дезадаптації є найбільш розповсюдженим серед учнів вказаної категорії. Він проявляється емоційно-вольовою нестійкістю, афективною збудливістю, руховою розгальмованістю та патологією потягів. При цьому притаманними є порушення шкільної дисципліни, непосидючість, дратівливість, схильність до конфліктів, агресії, систематичних прогулів у поєднанні із сприйнятливістю до вживання алкоголю, схильністю до крадіжок, бродяжництва, сексуальних ексцесів.

Афективно-кінетичний тип ШД представлений трьома варіантами: гіперкінетичним (з превалюванням гіперактивності у поєднанні з розладами уваги та імпульсивністю); астеногіпокінетичним (переважним проявом при цьому є загальмованість і пасивність в інтелектуальній діяльності та поведінці) та агресивно-дисфорійним (при якому на перший план виступають поліморфні прояви поведінкових, емоційно-вольових та адиктивних розладів) [2].

2. Другий тип шкільної дезадаптації при стійких порушеннях інтелекту легкого ступеня – аномально-особистісний. При цьому основні труднощі шкільної поведінки обумовлені вираженою особистісною незрілістю – відсутністю почуття відповідальності, невмінням стримувати свої бажання, нездатністю підпорядковуватися шкільним вимогам і правилам, відсутністю стійких прихильностей при підвищеній комунікабельності, превалюванні ейфорійного настрою із схильністю до нав'язливості та метушливості. Ознаки неконструктивної поведінки поєднуються з надмірною руховою активністю та браком емоційного інтелекту. Через це такі діти мають труднощі не тільки в навчальній діяльності, а й у побудові взаємин з однокласниками.

Аномально-особистісний тип шкільної дезадаптації при стійких інтелектуальних порушеннях легкого ступеня представлений трьома варіантами: імітаційним (при цьому на перший план виступає підвищена сугестивність і готовність до наслідування девіантних форм поведінки), деприваційним (цей варіант аномально-особистісного типу шкільної дезадаптації при стійких порушеннях інтелекту легкого ступеня спровокований сімейними деприваційними впливами, призводить до психологічної самоізоляції у шкільному колективі, девіантної поведінки, особистісної деформації за асоціальним типом) та псевдоаутистичним (внаслідок неадекватних виховних впливів закріплюються недостатня потреба у контактах з оточуючими, слабкість спонукань, активності, ініціативності та афективного реагування; притаманними є обмежена вербальна активність з пасивними реакціями відмови у вигляді елективного мутизму) [2].

3. При дискогнітивному типі шкільної дезадаптації при стійких порушеннях інтелекту легкого ступеня спостерігається симптомокомплекс з переважно нерівномірною структурою інтелекту. В одних випадках відзначається низький рівень розвитку його вербальних характеристик, в інших – невербальних показників.

При дисвербальному варіанті дискогнітивного типу шкільної дезадаптації характерним є затримка мовленнєвого розвитку, тривалі розлади «рядоговоріння», своєрідні, відносно виражені порушення пам'яті, які проявляються в основному у нездатності самостійно відтворити минулі події в їх хронологічній послідовності, а також психічна інертність, пасивність і низька продуктивність у засвоєнні шкільних навичок письма, читання, рахунку.

При аконструктивному варіанті дискогнітивного типу шкільної дезадаптації при стійких порушеннях інтелекту легкого ступеня простежуються значні труднощі при виконанні конструктивних дій, особливо тих, які вимагають чіткого диференціювання та координації. Для учнів з таким варіантом шкільної дезадаптації характерними є моторна незграбність та порушення просторових уявлень [2].

4. Четвертим типом шкільної дезадаптації при стійких інтелектуальних порушеннях легкого ступеня є адиктивний тип. При цьому спостерігаються рання алкоголізація, зловживання психоактивними речовинами у поєднанні з різними комбінаціями порушень когнітивної й афективно-вольової сфери та особистісної незрілості. Провідним чинником, який провокує виникнення цього типу шкільної дезадаптації при стійких порушеннях інтелекту легкого ступеня, визнано дисфункціональні сімейні умови переважно конфліктного, дисгармонійного характеру, асоціальний спосіб життя родини та байдужість один до одного у внутрішньосімейних взаєминах [2].

Як висновок слід зазначити, що клініко-психопатологічна феноменологія дезадаптаційних розладів при стійких інтелектуальних порушеннях легкого ступеня може бути орієнтиром для визначення пріоритетів у корекційній роботі, підвищення ефективності тих чи інших фахових впливів на основі максимальної індивідуалізації конкретних проблем кожного дезадаптованого учня.

Список використаних джерел

1 Афузова Г. В. Підходи до розуміння проблеми шкільної дезадаптації в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2010. Вип. 16. С. 247-249. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12271/Afuzova.pdf?sequence=>

2. Рычкова Л. С., Гузанова Д. Ю. Медико-психологические аспекты типологии школьной дезадаптации у детей с умственной отсталостью. *Психология. Психофизиология.* 2009. №18 (151). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-psihologicheskie-aspekty-tipologii-shkolnoy-dezadaptatsii-u-detey-s-umstvennoy-otstalosty>

Беспала Л.В., директор ЗДО № 15 «Джерельце»
*Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Формування правильної вимови у дітей – це складний процес, дитині потрібно навчитися керувати своїми органами мовлення, сприймати звернене до неї мовлення, здійснювати контроль за мовленням оточуючих та власним. В роботі з дітьми (а особливо з тими, що вже мають порушення мовлення) велику увагу необхідно приділяти розвитку функції дрібних м'язів рук. Рухи рук тісно пов'язані з мовленням, вони є одним з факторів його формування. Зв'язок рухів руки з мовленням був відмічений ще в 1928 році. Пізніше, на основі спеціально проведених дослідів, було висунуто думку про те, що рухи пальців рук стимулюють розвиток центральної нервової системи і прискорюють розвиток мовлення дитини.

Дослідження вчених звертають увагу на те, що близько третини усієї площі рухової проекції займає проекція кисті, розташована дуже близько від мовної моторної зони. Саме величина проекції кисті та її близькість до моторної мовної зони наводять на думку про те, що тренування чітких рухів пальців рук вплине на розвиток активної мови дитини, ніж тренування загальної моторики. Дані дослідження дозволяють зробити висновок, що діти з порушенням мови потребують не тільки тренування апарату артикуляції, але і руху пальців рук. Наведені факти дозволяють віднести кисть руки до мовленнєвого апарату, а рухову проекційну область кисті руки вважати ще однією мовною областю мови.

Функція руки й мови розвиваються паралельно. Звичайно, це має використовуватися в роботі з дітьми – і тими, у яких розвиток мови відбувається своєчасно, і особливо з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Діти з ООП відрізняються недостатньою сформованістю дрібної моторики, поганою координацією рухів, недостатністю самоконтролю та просторово-часового орієнтування. Тому у таких дітей у дошкільному віці дуже важливо розвивати механізми, необхідні для оволодіння діяльністю, пов'язаною з графомоторними навичками. Непідготовленість до письма, недостатній розвиток дрібної моторики, зорового сприйняття, уваги може

призвести до виникнення надалі негативного ставлення до навчання, тривожного стану дитини на школі.

Відомі невропатологи та психіатри писали, що рухи руки завжди були тісно пов'язані з промовою та сприяли її розвитку. У лабораторії вищої нервової діяльності дитини на електрофізіологічному дослідженні, проведеному вченими, виявлено, що коли дитина робить ритмічні рухи пальцями, у неї різко посилюється узгоджена діяльність лобових та скроневих відділів мозку. Дані дослідження прямо свідчать, що мовні області формуються під впливом імпульсів, які йдуть від пальців рук. Тому розвинені, удосконалені рухи пальців рук сприяють більш швидкому та повноцінному формуванню у дитини мови, тоді як нерозвинена ручна моторика, навпаки, гальмує такий розвиток.

Щоб сприяти розвитку пальців рук і тим самим розвивати мовлення дитини, можна запропонувати малюкам наступні завдання:

- катати по черзі кожним пальчиком камінці, намистинки, шарики;
- нанизувати намистинки на тоненьку стрічку, робити намисто;
- стискати та розтискати кулачки;
- робити м'які кулачки, які можна легко розтиснути і в які дорослий може просунути свої пальці та міцні, які не розтиснеш;
- двома пальцями руки (вказівним та середнім) «ходити» по столу, спочатку повільно, а потім швидко, наче вони біжать. Вправа проводиться спочатку правою, а потім лівою рукою;
- розминати пальцями пластилін, глину;
- зав'язувати вузлики на мотузці;
- застібати гудзики, гачечки, замочки, закручувати кришки, заводити механічні іграшки;
- складання ляльок-мотрійок;
- малювання у повітрі;
- показувати окремо тільки по одному пальчику;
- плескати в долоні тихо і голосно, в різному темпі;
- нанизувати великі гудзики на нитку;
- закручувати шурупи, гайки;
- ігри з конструктором Lego, мозаїкою, кубиками;
- барабанити, постукувати всіма пальцями обох рук по столу;
- махати в повітрі тільки пальцями, не рухаючи долонею;
- ігри з піском, водою;
- малювати, розфарбовувати, штрихувати;
- різати ножицями.

Дуже цікавий та захоплюючий вид діяльності, який сприяє мовленнєвій діяльності – техніка нитяної графіки або «ізонитки».

Заняття з ізонитками сприяють розвитку у дитини: дрібної моторики пальців рук, що позитивно впливає на мовні центри кори головного мозку; сенсорного сприйняття; окоміру; логічного мислення; уяви; вольових якостей (посидючість, терпіння, вміння доводити роботу до кінця); художніх здібностей та естетичного смаку. Таке всебічне тренування відмінно розвиває дрібну моторику рук дитини, сприяє розвитку мови та чудовій підготовці до школи.

Важливою частиною роботи з розвитку дрібної моторики є пальчикова гімнастика. Ці ігри дуже емоційні, їх можна проводити повертаючись з дитячого садка, сидячи в черзі до лікаря, у транспорті та, звичайно, вдома. Вони дуже захоплюючі і сприяють розвитку мовлення та творчої діяльності. «Пальчикові ігри» начебто відтворюють реальність навколишнього світу – предмети, тварин, людей, їх діяльність, явища природи. В ході «пальчикових ігор» діти, повторюючи рухи дорослих активізують моторику рук та мовлення.

Отже, робота з розвитку дрібної моторики повинна починатися задовго до вступу у школу, а саме у період дошкільного віку. Батьки, які приділяють певну увагу вправам, іграм, різноманітним завданням на розвиток дрібної моторики та координації рухів руки вирішують одночасно декілька проблем: впливають на загальний інтелектуальний розвиток дитини, покращують розвиток мовлення малюка, готують його до оволодіння навичок письма.

Варто пам'ятати, що малюкам пропонуються вправи у спрощеному варіанті, доступні їх віку. Робота з розвитку дрібної моторики повинна проводитись регулярно, адже саме тоді буде досягнений вагомий ефект від цих спеціальних вправ. Завдання з розвитку рухів пальців рук повинні приносити дитині радість, не повинні викликати перевтомлення. Велике значення в цих іграх-вправах має текст. Він має бути веселим, доступним для дітей даного віку. Необхідно пояснювати значення тих чи інших рухів чи положень пальців, зацікавлювати дітей у виконанні цих рухів, створювати сприятливий емоційний настрій.

Список використаних джерел

1. Антонюк Ж.В. Дидактичний посібник «Вправні пальчики». Джерело: osvitacv.com
2. Бот О.С. Формування точних рухів пальців у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія*. 1983. 100 с.
3. Єрмакова І. А. Розвиваємо дрібну моторику у малюків. Вид. «Літера», 2006.
4. Крупенчук О. В. Пальчикові ігри. Вид. «Літера», 2007.
5. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи. Практично-методичний посібник / Упорядник Сидоренко Н.А. Київ.: РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.
6. Сухомлинський В. О. Квітка сонця. Харків : Школа, 2015. 240 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛУХОМОВЛЕННЕВОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Інтелектуальна функційність мовлення своєрідно забезпечує основний зміст багаточисленних моделей породження та розвитку мовлення (О. Леонт'єв, 2003; О. Лурія, 1998; Є. Соботович, 2015 та ін.). За результатами фізіологічних (Р. Kuhl, 2004; S. Henin, et al., 2021; U. Hasson, 2015) та психолінгвістичних (О. Лурія, 1998, А. Endress, 2016 та ін.) досліджень підсистема програмування мовлення має загально-функційний алгоритм дії: *мотив, мовленнєва інтенція, синтаксування задуму, перетворення висловлювання на граматичну структуру, фонологічне та моторне програмування висловлювання*. Її злагоджений механізм сприяє породженню мовлення. Думка, мовленнєва інтенція – це процес внутрішнього мовлення. Його структура недостатньо чітка та безформна. Основне призначення задуму – здійснення мовленнєвого акту в формі діалогічного або монологічного мовлення. Етапом перетворення виступає смислове структурування думки або її кодування у внутрішнє слово. Далі думка опосередковується в значеннях зовнішніх слів, тобто відбувається лексико-семантична організація, граматична побудова (обробка інформації). Процес висловлювання здійснюється внаслідок фонологічного та моторного програмування або фонаційної, акустико-артикуляційної дії. Успішність мовленнєвої реалізації залежить від стану когнітивного операційного забезпечення, а саме інтелектуальної функційності: оперативної, декларованої (база вербально-семантичної інформації – знання про навколишній світ, власний досвід) та процедурної (знання про спосіб виконання дій) пам'яті, властивостей уваги, мисленнєвих операцій.

Пошкоджений взаємозв'язок інтелектуальної функційності призводить до труднощів сприймання, уявлення, осмислення та відтворення мовленнєвої інформації. Недорозвинення або ушкодження підсистем планування та регуляції функційної системи мови й мовлення значно порушує пізнавальну діяльність дитини [1].

Мовлення з нейрофізіологічної та психолінгвістичної позиції є складовою вищих психічних функцій, здійснює довільне опосередкування психічних процесів, об'єднує та організовує їх. Зокрема, сенсорне сприйняття навколишнього світу створює предметні образи у свідомості дитини. Зважаючи на те, що мова є інструментом для спілкування, то слово

виступає початковим образом уявлення. Воно трансформується в поняття, об'єднується в смислові групи і засвоюється в процесі зосередженості та запам'ятовування.

Слухомовленнева пам'ять відповідає за сприймання (за допомогою слухового аналізатора), збереження (процес кодування, запам'ятовування інформації) та відтворення (передача закодованої інформації через мовленнєві центральні та периферичні відділи) вербальної інформації. Цей вид пам'яті досягає свого розвитку після сформованості рухової, емоційної та образної пам'яті. Слухомовленнева пам'ять зберігає тісний взаємозв'язок із функціями доміантної лівої півкулі, у якій розташовані мовленнєві центри Брока та Верніке, пов'язані з функціонуванням другої сигнальної системи. Цей вид пам'яті є основним під час сприймання та засвоєння вербалізованих знань; здійснює активну розумову обробку інформативних матеріалів. До індивідуальних особливостей слухомовленнєвої пам'яті відносять обсяг (кількість запам'ятовуваної інформації), швидкість (час запам'ятовування), точність (відповідність відтвореного матеріалу), міцність (тривалість зберігання засвоєної інформації), відтворення (швидкість пригадування потрібних відомостей). Усі складові слухомовленнєвої пам'яті є важливими для здійснення навчальної діяльності дітей у закладах освіти [4; 5; 6; 7]

Дослідження *слухомовленнєвої пам'яті* передбачало вивчення вмій у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення запам'ятовувати мовленнєві стимули та правильно їх відтворювати. Зокрема, високі показники показали 59,2% дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та 32,5% з порушеннями мовлення. Дошкільниками завдання виконувалось самостійно, під час якого було виявлено: відтворення всіх слів без орієнтації на зорові стимули (*обсяг*); чітке, послідовне відтворення стимулів (*точність*); тривале утримання інформації в пам'яті (*міцність*); почерговий виклад матеріалу (*послідовність*); швидке виконання завдання (*швидкість*).

Середній рівень виявлено в 41,5% дошкільників з порушеннями мовлення та у 38,4% дітей з типовим розвитком. У дітей цієї групи виникають проблеми з відтворенням матеріалу, поданого лише вербально, без зорового підкріплення (*обсяг*); заміна слів іншими, які мають схоже значення (*точність*); після перерви відтворені всі слова (*міцність*); черговість не витримана, відбувається групування чисел за власним вибором (*послідовність*); для пригадування матеріалу потрібно більше часу (*швидкість*). Дошкільники потребували стимулюючої допомоги з боку педагога.

Низький рівень виявлено в більшості дітей з порушеннями мовлення (26,1%). Під час дослідження в них слухомовленнєвої пам'яті було виявлено певні особливості: запам'ятовування невеликої кількості слів (*обсяг*); стимули правильно не відтворені (*точність*); матеріал не запам'ятовується (*міцність*); послідовність порушена (*послідовність*); не відтворені стимули за

визначений експериментальний час (*швидкість*). Діти цієї групи не реагували на допомогу педагога.

Посилаючись на дослідження вчених (С. Конопляста, 2020; Є. Собоович, 2015; А. Яковенко, 2018), можемо стверджувати, що несформованість інтелектуальної функційності затримує розвиток семіотичного компонента мовлення, а саме фонетичний, лексичний та граматичний рівні [1; 2; 3]. Низькі показники слухомовленнєвої пам'яті (послідовність відтворювання слів, об'єм запам'ятовування, міцність втримування стимулів, швидкість та точність відтворювання мовленнєвої інформації) провокують в майбутніх учнів труднощі під час засвоєння ними навчальної шкільної програми.

Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю. Ринологія від А до Я. Київ : Книга плюс, 2016. 312 с.
2. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
3. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання. Дис. канд. пед. наук. Київ. 2018.
4. Andrade J., Baddeley A. The Contribution of Phonological Short-Term Memory to Artificial Grammar Learning. *Q. J. Exp. Psychol.* 2011. 64 (5). P. 960–974. URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21287426/>
5. Blumenfeld R. S., Ranganath, C. Prefrontal Cortex and Long-Term Memory Encoding: An Integrative Review of Findings from Neuropsychology and Neuroimaging. *Neuroscientist*, 2007. 13 (1), P. 280–291. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073858407299290>
6. Kemény F., Lukács Á. The Role of Statistical Learning and Verbal Short-Term Memory in Impaired and Typical Lexical Development. *Psychology. Frontiers in Communication*. 2021. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2021.700452/full>
7. Hasson U., Chen J., Honey C.J. Hierarchical process memory: memory as an integral component of information processing. *Trends Cogn Sci*. 2015. 1(6). P. 304–313. URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25980649/>

Білюк Л.В., вчитель,
*Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного
центру Хмельницької обласної ради,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Діти з інтелектуальними порушеннями потребують спеціальних умов навчання і виховання. Однією з форм навчання цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами є спеціальні (корекційні) освітні установи або класи в школах для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, у яких навчання відбувається за спеціальними програмами. Чим раніше розпочато корекційну роботу з дитиною з інтелектуальним порушенням, тим кращих успіхів можна досягти у процесі корекції дефекту і запобігти виникненню вторинних відхилень. Крім загальноосвітніх предметів (читання, математика, фізична культура, образотворче мистецтво), у цих освітніх установах(класах) мають бути передбачені й спеціальні предмети (ритміка, соціально-побутове орієнтування).

Специфічною формою організації навчальних занять є індивідуальні і групові логопедичні заняття, лікувальна фізкультура, психологічна корекція. Психічну діяльність дитини з інтелектуальним порушенням можна певною мірою скорегувати. Її мозок пластичний, що є основою розвитку. У процесі корекції необхідно спиратися на збережені можливості дитини, надавати особливої уваги у спеціальних(корекційних) освітніх установах (класах) психолого-педагогічному супроводу(підтримці) учнів. Роль вчителя-дефектолога у компенсації дефекту, профілактиці виникнення вторинних порушень, адаптації дитини у соціумі вкрай важлива. Правильно організований психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями дає можливість здійснювати якісне навчання та виховання учнів шляхом надання їм допомоги у адаптації до школи, корекції виявлених порушень, у набутті навичок конструктивного спілкування із оточуючими.

Однією з особливостей спеціальної школи є те, що частина контингенту (особливо в 1-11 класах) складається з учнів, переведених із закладу загальної середньої освіти, у якій вони були неспроможні навчатися. Глузування однолітків (а іноді і вчителів) виробили у них стійкий негативний стереотип до школи і до навчальної діяльності. Перед колективом учителів спеціальної школи у цьому випадку постає важке завдання нейтралізації негативних мотивів, виховання позитивної мотивації до навчання, формування позитивних стереотипів. Моделювання проблемних ситуацій підвищує інтерес учнів до навчального заняття. Значно сприяють розвитку бажання вчитися цікаві практичні заняття, екскурсії, спостереження, а також активна участь школярів у позакласній та позашкільній роботі.

Щоб навчитися керувати навчальною пізнавальною діяльністю учнів, необхідно добре уявляти основні етапи оволодіння знаннями. Першим етапом є сприймання. Психологія визначає сприймання як цілеспрямований пізнавальний процес, що має вибірковий характер. Тому, перш за все, учням потрібно повідомити те, що вони будуть вивчати, поставити завдання і роз'яснити його. Не можна розпочинати знайомство з матеріалом, якщо учні не усвідомлюють навчальне завдання. Перший етап закінчується тоді, коли учні отримують достатні уявлення про те, які явища, події, предмети вони будуть вивчати, і зрозуміють навчальне завдання. Другий етап – осмислення навчального матеріалу. Він полягає у виділенні головної думки, поняття, його основних ознак, з'ясуванні характеру пояснення, вивченні прикладів і фактів. Цей етап можна вважати завершеним, якщо учні опанували способи вирішення навчального завдання. Третій етап – запам'ятовування і закріплення. Завдання полягає в тому, щоб зберегти тривалий час отримані знання. У цьому випадку пізнавальна діяльність складається переважно з вправ, самостійної репродуктивної роботи. Четвертий етап полягає в застосуванні знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Цей етап особливо важливий для закладу спеціальної освіти, оскільки учням з порушенням інтелекту дуже складно використовувати вже сформовані знання, вміння та навички, та адекватно використовувати їх у нових умовах, а тим більше у самостійній роботі. У даному випадку важлива не тільки навчальна діяльність під час загальноосвітніх уроків, а й усі види трудового та професійно-трудоного навчання, суспільно корисна і обслуговуюча праця, робота пришкольній ділянці, тощо. Велике значення має у цьому відношенні позакласна і позашкільна робота. Участь школярів у роботі різних гуртків, у спортивних, художніх секціях вчить дітей використанню навчальних умінь і навичок у різних видах практичної діяльності.

Реалізація освітньої, розв'язкової і виховної функцій навчання забезпечує комплексний підхід до процесу формування особистості школяра. У закладі спеціальної освіти, як і у загальноосвітньому закладі, процес навчання і виховання єдиний і нероздільний і в кінцевому рахунку підпорядкований основній меті – підготовці випускників до самостійного життя та суспільно корисної праці. Однак, оскільки у закладі спеціальної освіти навчаються діти з порушеннями психофізичного розвитку, природно, що процес навчання і виховання їх реалізується своєрідно.

Ця своєрідність виражається насамперед у тому, що у закладі спеціальної освіти у процесі навчання необхідно компенсувати наслідки мозкових захворювань, коригувати порушення розумового розвитку дитини. Тому конкретні методи і прийоми роботи з дітьми повинні не тільки забезпечити повідомлення певної суми загальноосвітніх знань і професійних умінь і навичок в обсязі, доступному засвоєнню учнем з інтелектуальним порушенням, але й одночасно скорегувати процес розумового розвитку дитини.

Навчання – це двосторонній процес. Він включає викладання, як діяльність учителя і навчання, як діяльність учня. Вчитель представляє інтереси суспільства, він має навчити і виховати школярів у відповідності з цілями і завданнями спеціальної освіти. Вчитель несе в собі ту частину досвіду людства, яку повинен опанувати учень.

Викладання передбачає знання вчителем свого предмета, вміння організувати навчально-виховний процес, знання сучасних методів навчання, глибоке розуміння розумового розвитку учня, його психофізичних особливостей, пізнавальних можливостей, особливостей емоційно-вольової сфери тощо. Для вчителя викладання – пізнавальна діяльність. Він постійно поглиблює і вдосконалює свою професійну майстерність, зміст і методи навчання. Навчання – активний пізнавальний процес, в якому проявляються і формуються розумові сили учня, моральні та вольові риси характеру, властивості особистості й темпераменту.

Викладання та навчання – дві сторони єдиного навчально-виховного процесу в школі. Не можна здійснювати викладацьку діяльність, не думаючи про учнів, не орієнтуючись їх активність, розвиток, можливості, знання та вміння. Навчально-виховний процес спирається на традиційно сформовані загальні положення, які виникають в сучасних умовах, що дозволяє реалізувати освітню, розвиткові та виховну функції навчання.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

2. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

Бобренко І. В., науковий співробітник
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАПОБІЖНИХ ЗАХОДІВ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ З МЕТОЮ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДИТЯЧОГО ТРАВМАТИЗМУ

В умовах воєнного стану в Україні всім учасникам освітнього процесу, особливо дітям із особливими освітніми потребами, необхідна своєчасна психолого-педагогічна допомога та підтримка [4]. Робота з попередження травматизму та нещасних випадків серед учнів із порушеннями

інтелектуального розвитку на *уроках фізичної культури* є одним із найважливіших завдань учителя *фізичної культури* в мирний час, а при виникненні кризової ситуації набуває ще більшого значення [1; 2; 3].

Безпека життєдіяльності, попередження травматизму школярів в умовах дії правового режиму воєнного стану в Україні та продовження широкомасштабної агресії російських військ великою мірою залежить від:

- організації і матеріально-технічного забезпечення проведення занять;
- супроводу учнів до укриття (організації безперешкодної евакуації учнів в разі необхідності); наявності учнівських рюкзаків безпеки;
- наявності та стану захисної споруди закладу освіти (згідно ст.38 Закону «Про повну загальну середню освіту» керівник закладу освіти відповідає за створення безпечного освітнього середовища);
- чіткого дотримання алгоритму дій під час критичної (надзвичайної) ситуації (повітряної тривоги, пожежі, ракетного удару тощо).

Відповідальність за життя та здоров'я учня з особливими освітніми потребами в закладі освіти несе вчитель як під час воєнного стану, так і в пересічному житті [1; 2; 5]. Важливо передбачити заходи попередження травматизму школярів під час занять фізичними вправами при проведенні всіх форм роботи з адаптивної фізичної культури у спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – на *уроках фізичної культури та* при проведенні щоденних фізкультурно-оздоровчих і фізкультурно-масових заходів.

З метою попередження травматизму та оптимізації заходів безпеки учнів варто:

- перед початком занять перевірити готовність спортивного залу (відповідність освітлення і вентиляції; технічну справність спортивного та ігрового реманенту; безпечність закріплення реманенту; відсутність пошкоджень, гвіздків; чистоту приміщення тощо), комплектацію аптечки;
- допускати до уроку фізичної культури дітей після медичного огляду;
- перевірити відсутність годинників, прикрас та інших предметів у дітей перед початком уроку;
- дотримуватись основних правил поведінки, гігієни та техніки безпеки на уроці фізичної культури; вимог до спортивної форми та взуття на заняттях;
- правила техніки безпеки пояснювати кілька разів; за потреби нагадування правил техніки безпеки при проведенні рухових дій;
- дотримуватись на уроці режимів руху та відпочинку; надавати фізичне навантаження згідно індивідуальних можливостей учнів;
- не допускати знаходження дітей у спортивному залі або на фізкультурному майданчику без нагляду педагога;

- здійснювати контроль за фізичним навантаженням і психоемоційним станом учнів; контроль техніки виконання фізичних вправ; контроль виконання правил поведінки та безпеки при проведенні рухливих ігор;
- реагувати зміною об'єму та інтенсивності навантажень та виконанням спеціально підібраних фізичних вправ на втому школярів; звільняти дітей від заняття при поганому самопочутті;
- не допускати самовільного використання учнями реманенту, тренажерів;
- припинити заняття при виникненні обставин, що можуть нести загрозу життю та здоров'ю учнів; дотримуватись алгоритму дій під час надзвичайної ситуації.

Попередження дитячого травматизму під час проведення занять з фізичного виховання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку потребує від учителя професіоналізму та здатності до зміни тактики в залежності від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку учнів [3].

При організації адаптивної фізичної культури у спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану важливо передбачити заходи безпеки та попередження травматизму дітей, зважаючи на особливості їх реалізації у конкретному закладі освіти.

Список використаних джерел

1. Адаптивне фізичне виховання: навч. посібн. / уклад.: Т.М. Осадченко, А.А. Семенов, В.Т. Ткаченко. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Адаптивное физическое воспитание и спорт / под ред. Дж.П. Винника. Киев: Олимпийская литература, 2010. 608 с.
3. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладченко, О.І. Мякушко, С.В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н.А. Ярмола. / за наук. ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 450 с.
4. Прохоренко Л.І. Наука і освіта в умовах війни: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Київ, 2022. №4 (1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4133>
5. Шиян Б.М., Омельяненко І.О. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. : в 2 ч. Ч. 2. Тернопіль: Навчальна книга -Богдан, 2012. 304.

Богомаз К. С., асистент вчителя, корекційний педагог
*Комунального закладу середньої освіти
«Середня загальноосвітня школа № 2»
Дніпровської міської ради,
м. Дніпро, Україна*

Прядко Л. О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Сумського державного педагогічного університету
імена А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Розвиток єдиного освітнього простору в Україні є сучасною тенденцією його оновлення з урахуванням світового досвіду, реалій сьогодення, які будуть відповідати потребам суспільства і передбачають об'єднання зусиль фахівців загальної та спеціальної освіти.

Інклюзивна освіта – це ідеологія, що не містить будь-якої дискримінації людини. Вона забезпечує однакове ставлення до всіх людей і дає змогу створювати спеціальні умови для навчання і здобуття освіти дітям, які мають особливі освітні потреби. Інклюзивні підходи допомагають таким дітям навчатися, досягати успіху і також відкривають можливості для успішної самореалізації [2].

Інклюзивне навчання стало на сучасному етапі однією з альтернативних форм отримання освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Ідея інклюзії ґрунтується на тому, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути максимально наближені до умов і характеру життя суспільства, в якому вони перебувають.

Інклюзивне навчання – системний процес, він спрямований на гарантування права кожній дитині на отримання якісної, доступної освіти за місцем проживання, задоволення її особливих потреб під час навчання.

Ідея інклюзивної освіти та інклюзивного навчання зводиться до того, що це процес створення сприятливих умов навчання для кожного. Вагомим в цьому процесі видається процес соціалізації. Соціалізація виступає як процес перетворення людини у повноцінного громадянина, що відбувається під нестримним впливом соціального середовища і свідомо спрямованої виховної роботи. Завдання всієї системи освіти, кожного педагога і батьків – пом'якшити, скорегувати негативний вплив соціально-економічних факторів на особистість дитини та сприяти позитивному входженню в соціум [1].

Упровадження інклюзивного навчання для закладу загальної середньої освіти надає особливі переваги, бо в колективі формуються певні цінності:

права людини, повага до багатоманітності, цінність кожної дитини, співпраця з батьками та їх активне залучення до процесу навчання дитини [2].

Відповідно до українського законодавства, а саме положень статей 20 та 55 Закону України «Про освіту», якщо батьки маючи дитину з особливими освітніми потребами звертаються до закладу освіти, то інклюзивний клас буде утворено в обов'язковому порядку. Батьки дитини самостійно можуть обрати заклад освіти, освітню програму, форму і вид здобування освіти певного рівня дітьми [1].

Командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти здійснюється практична організація інклюзивного навчання.

Співпраця з сім'ями буває різною і залежна від того, наскільки батьки, інші члени родини готові до істинної співпраці з фахівцями під час навчання, виховання та корекційно-розвиткової роботи з дитиною. Одна з умов ефективної інклюзивної освіти – це активна участь в команді психолого-педагогічного супроводу батьків і ця думка повинна бути обов'язково донесена спеціалістами до них.

Дотримання конфіденційності є дуже важливим моментом при співпраці з батьками. Родини дітей повинні бути впевнені, що інформацію, яку вони надавали учасникам команди супроводу розголошувати не будуть. Батьки дітей з ООП розповідають багато відомостей, що мають делікатний характер.

З початком навчального року робота з батьками має починатися із залучення їх до складу команди супроводу. Індивідуальна програма розвитку дитини пишеться разом з батьками, це забезпечує їх інформування про можливості дитини, динаміку подальшого розвитку і стабілізує ряд розбіжних питань [3].

Батьки мають бути не просто замовниками освітніх послуг, а активними учасниками супроводу дитини, які залучені в безпосередній процес навчання і виховання. Повинні працювати в тісному контакті з педагогами та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації або модифікації, організації навчального середовища тощо. Перший крок для осмислення своєї ролі в навчальній команді – це аналіз можливостей участі в навчальному процесі дитини та його підтримки. Для батьків важливо стати відповідальними членами навчальних команд дітей та бути інформованими в усіх аспектах розвитку [3].

Родини дітей з особливими освітніми потребами можуть зробити методи запропоновані спеціалістами більш індивідуалізованими, доповненими, розширеними й розвинутими, проявити творчість та винахідливість, щоденно допомагати дитині.

Окремим питанням можна виділити ставлення батьків дітей з типовим розвитком до можливості навчання їхніх дітей в одному класі з дітьми з особливими потребами. Це буде залежати від їхнього культурного рівня.

Бувають ситуації, коли батьки виступають проти спільного навчання. Вони турбуються про те, чи буде вистачати у вчителя часу та сил, щоб приділити достатньої уваги всім учням класу, надати відповідний рівень знань, а не зосереджувати постійно увагу на дитині з ООП і через це занедбати інших дітей. Для того, щоб подолати такий стереотип вчителю необхідно постійно проводити просвітницько-виховну роботу про принципи та можливості інклюзії.

Наступним кроком буде проведення зустрічей з вчителями, батьками і учнями класу з метою сформувати психологічну готовність до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами, проводити родинні та громадські заходи, батьківські збори. Застосовувати інноваційний формат роботи (рольові ігри, тренінги, залучати батьків до загальношкільних та класних заходів).

Батьків варто налаштувати на позитивне сприйняття інклюзії. Формувати у них позитивне ставлення до перебування у класі дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Таким чином, Практика інклюзивної освіти доводить, що спільна діяльність, спілкування з однокласниками зміцнюють дитячі стосунки, сприяють тому, що формується толерантність, взаємодопомога, руйнуються ворожнеча та стереотипи. Інклюзивна освіта позитивна і для дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, і для дітей з типовим розвитком. У останніх формується розуміння цінності власного здоров'я, адекватна самооцінка, толерантність, солідарність між дітьми.

Список використаних джерел

1. Бевзюк М. С. Сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 177–182.

2. Бужинська С. М. Психолого-педагогічний аналіз педагогіки партнерства та особливості її впровадження в інклюзивному просторі. Теорія і практика сучасної психології. URL : http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/327/1/Buzh_st_3.pdf

3. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам: Книга 3. Л.С. Вавіна, А.М. Висоцька, В.В. Жук та ін.; за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ : Наук. світ, 2006. 212 с.

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

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі ускладнення змісту освіти, зосереджується увага на розвитку творчих та інтелектуальних здібностей дітей, корекції емоційно-вольової та рухової сфери, на зміну традиційним приходять інтерактивні методи навчання й виховання, які передбачають активізацію пізнавального розвитку дитини. Адже у щоденній життєдіяльності дітей, коли вони проявляють свою ініціативу, самостійність, активність, використовують набутий досвід та взаємодіють з іншими людьми, відбувається становлення їх, як особистостей.

У контексті освітніх тенденцій сьогодення прикладне значення має застосування діагностичних прийомів і методів арттерапії, що є новітніми, й у той же час науково обґрунтованими, соціально виправданими та перспективними методами.

Сьогодні спостерігається тенденція збільшення кількості осіб з психофізичними потребами, що вимагає нових форм індивідуалізації та гуманізації корекційного та навчально-виховного процесу, задля оптимального вирішення соціально-психологічних проблем цієї категорії дітей. Значимим є застосування ефективного методологічного інструментарію, здатного стати надійною основою у професійній роботі корекційного педагога та інших фахівців, які працюють з особами з особливими освітніми потребами.

В результаті аналізу спеціальної та загальної психолого-педагогічної літератури ми визначили, що вчителям доцільно застосовувати у своїй роботі арттехнології, оскільки їх використання сприяє виявленню творчих здібностей, отриманню підтримки, самовираженню, налагодженню контактів з іншими, реалізації свого внутрішнього потенціалу практично кожній дитині. Відтак, арттехнології важливо застосовувати як у навчальному процесі дітей з типовим розвитком, так і дітей з особливими освітніми потребами [1; 2; 3].

Нами встановлено, що за допомогою арттехнологій можна спостерігаючи ненав'язливо за дитиною в процесі творчості, пізнати її особистісні інтереси, життєві цінності й зрозуміти її індивідуальність, відчути настрій. Крім того, у творчій діяльності гармонійно поєднується

розвивальний, навчальний, діагностичний, виховний корекційний компоненти, що є важливим у навчально-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами.

Арттехнології є ефективними та доцільними методами, які можуть використовуватися у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. У роботі з цією категорією дітей доцільно використовувати такі засоби, як ізотерапія, казкотерапія, музична терапія, лялькотерапія, бібліотерапія, ігротерапія, піскова терапія. Уміле поєднання всіх цих засобів у навчально-виховній діяльності створює «ситуації успіху», які позитивно впливають на самооцінку, настрій дітей, рівень їх домагань та мотивацію до навчання. Ефективність використання арттехнологій виявляється також у їх цілеспрямованому, позитивному впливі на розвиток психічних процесів дітей з особливими освітніми потребами та їх пізнавальної активності [1; 3].

Напрямами використання арттехнологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами може бути: можливість використання арттехнологій чи її елементів в навчально-виховному процесі; формування та розвитку навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами; застосування арттехнологій в корекційній роботі з дітьми з ООП; застосування арттехнологій у роботі з батьками, що виховують дітей з особливими освітніми потребами [2; 3].

Допускається, що використання арттехнологій, одночасно сприяє підвищенню мотивації учнів та рівня їх активності і допомагає розвантажитися, заспокоїтися і відпочити. Адже, творчі вправи активізують уяву, мовлення, мислення, фантазію дітей, полегшують процес навчання, спонукають до активної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Крім того, особливий інтерес викликають у учнів нетрадиційні техніки малювання [3].

Отже, здійснивши аналіз літературних джерел з теми дослідження було визначено, що застосування арттехнологій є доцільним та ефективним, сприяє корекції порушень пізнавальної діяльності та розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Бойко А. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» [Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя]* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 5. С. 68–73.

2. Брикова О.С., Бугера Ю.Ю. Застосування арттерапевтичних технік в роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти* / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. Вип. 17. С. 14–25.

3. Бугера Ю.Ю., Дідик Н.М. Арттерапевтичні методи в роботі корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти* / за ред.

В.В. Нечипоренко. Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А.С., 2020. Вип. 6. С. 36–46.

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*

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

ПІДГОТОВКА БАТЬКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВОГО ВПЛИВУ НА ДИТИНУ З ООП ЯК ЗАСІБ ЇХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

У зв'язку із впровадженням концепції НУШ пріоритетним напрямом освітньої політики є педагогіка партнерства, яка передбачає взаємодію у тріаді «вчитель – учні – батьки», що ґрунтується на засадах взаємної поваги, довіри та відповідальності за досягнення спільної мети [3]. Не є виключенням в цьому контексті й заклади спеціальної та інклюзивної освіти, в яких партнерська взаємодія з батьками висуває до педагогів значно більші вимоги, адже йдеться про співпрацю з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП).

Ефективність психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП залежить від взаємоузгодженої, командної взаємодії між фахівцями та батьками дитини. Результативність цієї співпраці залежить від характеру стосунків між батьками та педагогами, основою яких має бути партнерство [1].

Проблему командного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у своїх працях розглядали Ю. Бистрова, М. Буйняк, О. Гаяш, Л. Гречко, І. Дмитрієва, Т. Докучина, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, Н. Софій, О. Таранченко, О. Чопік, Д. Шульженко та ін.; окремі аспекти командної співпраці та партнерської взаємодії з сім'ями, які виховують дітей з ООП, висвітлено у науковому доробку М. Буйняк, А. Висоцької, А. Колупаєвої, С. Миронової, І. Рудзевич, В. Ткачової, А. Шевцова, Д. Шульженко та ін.

Як свідчить практичний досвід спеціальних та інклюзивних закладів, для формування партнерської взаємодії з сім'ями, які виховують дітей з ООП, використовуються різні форми й методи роботи. З урахуванням головного завдання співпраці з батьками учнів з ООП – надання їм кваліфікованої інформації з питань навчання, виховання й розвитку дитини, всі методи роботи можна умовно поділити на теоретичні (лекції для батьків, семінари, інформаційні повідомлення, бесіди, консультації та ін.), які виконують інформаційно-просвітницьку функцію, та практичні (навчання батьків окремим корекційно-розвитковим прийомам і методам виховання дитини з ООП у сім'ї, тренінги, семінари-практикуми для батьків тощо), що мають на меті вдосконалення навичок сімейного виховання дітей з ООП та підготовку до здійснення корекційно-розвиткового впливу на дитину.

Навчання батьків окремим прийомам виховання дитини (ігрова діяльність; образотворча діяльність; праця; читання літератури; підготовка домашніх завдань; закріплення навичок, одержаних на занятті чи уроці тощо) є вкрай важливою формою співпраці з родиною. Проте недостатньо лише пояснити батькам дитини з ООП, як діяти, необхідно показати це на практиці. Передувати практичному навчанню має теоретична підготовка (наприклад, лекції на визначену тематику). Лише після цього можна переходити до практичного навчання батьків. Для цього використовують такі методи: демонстрування прийомів роботи з дитиною безпосередньо під час корекційного заняття; перегляд відеозаписів із заняттями та їх обговорення; практичні заняття з батьками тощо [2]. Під час таких практичних занять батьки не лише засвоюють навички виховання і корекційно-розвиткового впливу на дитину, а й тісно взаємодіють з фахівцями, що сприяє подоланню дистанції між ними, формуванню моделей поведінки на засадах взаємної довіри, поваги, усвідомленню спільної мети та відповідальності за її результат.

Дієвою формою підготовки батьків до здійснення корекційно-розвиткового впливу на дитину з ООП також є організація в закладі освіти «батьківських клубів».

Діяльність «батьківських клубів» спрямована на розв'язання низки завдань, а саме:

- формування адекватного сприйняття батьками своєї дитини з ООП: важливо відійти від поняття «хвороби» та перейти до поняття «особливих освітніх потреб» та «особливостей розвитку»;
- формування сприятливого мікроклімату в сім'ї, яка виховує дитину з ООП для максимального розкриття наявних у дитини особистісних, творчих та соціальних ресурсів;
- формування у батьків навичок корекційно-розвиткового впливу на дитину;
- формування партнерської взаємодії батьків із закладом освіти;

- особистісний та соціальний розвиток батьків, формування навичок соціальної активності та конструктивності поведінки.

Функціонування «батьківських клубів» передбачає використання різноманітних форм роботи, а саме;

- індивідуальні консультації з питань розвитку;
- організація виїзних заходів: відвідування театрів, музеїв, виставок, виїзд за місто та ін.;
- освітні семінари;
- психологічні тренінги; громадські акції;
- прес-клуби та тематичні круглі столи; публікації досвіду виховання дитини у сім'ї; зустрічі із представниками влади;
- заняття у системі «дитина – мати (батько) – фахівець»; участь в експертизі динаміки розвитку дитини.

Отже, підготовка батьків до корекційно-розвиткового впливу на дитину з ООП є одним із дієвих засобів формування партнерської взаємодії сім'ї, яка виховує дитину з ООП, та фахівців команди психолого-педагогічного супроводу закладу освіти. Перспективними напрямками дослідження означеної проблеми вважаємо розробку методичних рекомендацій та нових методів роботи, спрямованих на оптимізацію партнерських взаємин батьків і педагогів.

Список використаних джерел

1. Буйняк М.Г., Рудзевич І.Л. Дослідження готовності батьків дітей з ООП до партнерської взаємодії з фахівцями інклюзивного закладу. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 45, 2022. С. 136-140. (електронне видання). URL: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2022/45/27.pdf>

2. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

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

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР З ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Загальною метою спеціальної освіти в Україні є забезпечення особам з порушеннями у розвитку умов для реалізації своїх можливостей для адаптації в соціальному середовищі, підготовки до трудової діяльності, самообслуговування, самозабезпечення і самостійного сімейного життя. Результати досліджень компетентності педагогічного персоналу спеціальних закладів освіти щодо формування уявлень про самостійне життя у підлітків з інтелектуальними порушеннями (Т.Валько [1, 2], А.Іваненко [4] та ін.) дозволяють стверджувати, що незважаючи на переважно позитивне ставлення та усвідомлення актуальності проблеми, вчителі не приділяють цьому напряму роботи достатньо уваги. Педагоги часто звужують підготовку до формування побутової та трудової готовності випускників. Однією із причин є відсутність у них належного арсеналу методів та засобів формування уявлень про різні аспекти сімейного життя у підлітків з ІІІ. Вчителі здебільшого використовують бесіди, розповіді, приклади, переконання, навіювання і значно менше практикують практичні та інтерактивні методи роботи. На наш погляд, оптимальність виховного процесу досягається через комплексне й системне застосування різних методів, які можуть частково переплітатися і взаємодоповнюватися під час організації рольових ігор.

Окремі аспекти проблеми підготовки осіб з інтелектуальними порушеннями різних вікових категорій до майбутнього сімейного життя представлені в наукових працях О.Вержиховської, Н.Бастун, І.Єременка, А.Іваненко [1], В.Левицького, М.Матвєєвої, С.Миронової та ін. Проте недостатньо вивченим залишається потенціал використання рольових ігор з метою формування уявлень про сімейне життя у підлітків з ІІІ.

Методична готовність педагогів до формування уявлень про сім'ю у підлітків з ІІІ передбачає формування у них трьох базових компонентів. Когнітивний передбачає сформованість у педагога системи професійних знань, необхідних для успішного формування уявлень про сім'ю у підлітків з ІІІ, усвідомлення специфіки реалізації цього напряму виховної роботи зважаючи на інтелектуальне порушення та актуальний досвід виховання у батьківській родині. Сформованість операційного компоненту виявляється у володінні педагогом практичним арсеналом засобів, методів та форм роботи щодо

формування уявлень про сімейне життя у підлітків з ІІ. Мотиваційний компонент передбачає наявність стійкої позитивної соціальної перцепції щодо підлітків з ІІ та їх можливості створити власну сім'ю а також полягає у наявності цілої низки емоційно-вольових властивостей та якостей особистості (емпатія, тактовність, толерантність, неупередженість тощо).

Планування рольових ігор для підлітків з ІІ має спиратись на результати дослідження їхніх уявлень про сімейне життя. Це необхідно для визначення індивідуальних особливостей уявлень учнів з ІІ про сім'ю, готовності говорити на ці теми, працювати в групі та прогнозування можливих труднощів у роботі, визначення змісту ігор. Під час підготовки сценарію рольової гри потрібно чітко визначити очікуваний результат, який має бути обов'язково досягнутий шляхом організації ігрової діяльності учнів з ІІ. Кожна гра має розпочинатись з вступного слова педагога спрямованого на активізацію пізнавальної активності підлітків. Далі вчитель повідомляє тему гри і ставить учням декілька уточнюючих питань для того, щоб спрямувати інтерес до вирішення у грі певної проблеми. Перед початком гри озвучуються правила ігрової поведінки. До обов'язкових правил можна віднести право педагога у будь-який момент зупинити гру, якщо учасники порушують дисципліну чи не дотримуються її тематики та сценарію. Необхідно вчити підлітків з ІІ використовувати ігрове обладнання за призначенням та лише під час гри. Для цього педагог роздає інвентар виключно у момент необхідності його використання. Після озвучення правил відбувається розподіл ролей. Педагог заздалегідь визначає кому, яка буде відведена роль, зважаючи на індивідуальні особливості уявлень про сім'ю в учнів з ІІ. Важливо переконатись, що учень правильно розуміє свою роль та поставлені ігрові завдання. Після розподілу ролей вчитель озвучує план гри – послідовність ігрових ситуацій та діалогів. Педагог скеровує дії та діалоги учнів, водночас створюючи проблемні ситуації, які потребують миттєвої самостійної реакції підлітків. Важливо не лише керувати ігровим процесом, але і вчасно втручатись з метою корекції неконструктивних варіантів вирішення проблемних сімейних ситуацій. Педагог підводить підлітків з ІІ до альтернативних варіантів розв'язання проблеми, просить учнів пояснити, чому цей варіант вирішення доречніший та пропонує його «програти» для закріплення практичної навички.

Вчитель стежить за тривалістю та темпом ігрової діяльності учнів. Тривалість рольової гри не має перевищувати 30 хвилин. У кінці гри вчителю важливо наголосити, що гра має умовний характер і потрібно «вийти з ролі». Завершується гра рефлексією. Це обов'язковий етап, адже важливо, щоб кожен учасник ігрового процесу мав можливість поділитись переживаннями, емоціями, враженнями. Аналіз рольової гри педагогом і рефлексія її учасників щодо отриманих знань, вмінь та навичок на заключному обговоренні відіграють важливе навчальне та виховне значення. Гра з однієї тематики може тривати 2-3 заняття. Це залежить від того, наскільки учні засвоїли певний аспект самостійного сімейного життя.

Система оцінювання результатів гри забезпечує контроль прийнятих рішень і самоконтроль, передбачає змістовну оцінку дозволяє оцінювати діяльність і особистісний прогрес учасників гри, а також успішність роботи ігрової групи.

Отже, рольова гра є засобом формування уявлень про сімейне життя у підлітків з ПІ, який дозволяє змоделювати ситуації з сімейного життя у спеціально створених педагогічних умовах. Дотримуючись методики організації рольової гри педагог може активізувати інтерес учнів з ПІ, спонукати їх самостійно пізнавати різні аспекти сімейного життя шляхом розв'язання проблемних ситуацій, коригувати негативний досвід виховання у батьківській родині та інше. Перспективним напрямом подальших досліджень є апробація системи рольових ігор спрямованих на формування уявлень про сім'ю у підлітків з ПІ.

Список використаних джерел

1. Валько Т.І. Погляди педагогів з формування уявлень про сім'ю в підлітків з інтелектуальними порушеннями: *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка* ; Суми, 2020. С. 11–20.

2. Іваненко А.С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків : *дис. канд. псих. наук*: 19.00.08. Київ, 2016. 254 с.

3. Левицький В.Е. Особливості підготовки учнів старших класів з порушенням інтелектом до сімейного життя : *зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006. 348 с.

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

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК В СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У сучасних умовах розвитку спеціальної освіти актуальною потребою виступає соціальна інтеграція та адаптація дітей з порушеннями інтелекту. Значущим напрямком навчально-виховної і корекційно-розвиткової роботи з старшокласниками з порушеннями інтелекту є розвиток у них практичних навичок соціально-побутового призначення.

Визначальними шляхами підвищення рівня сформованості соціально-побутових навичок та раціонального їх практичного використання є залучення школярів до самообслуговуючої та суспільно-корисної діяльності, виконання ними різних соціально-побутових послуг у процесі міжособистісної взаємодії з однолітками. Це дозволяє підготувати їх до майбутньої трудової діяльності та самостійного життя у соціумі. Важливим при цьому є розвиток соціально-побутових навичок у всіх сферах їх життєдіяльності, що дозволяє їх практично закріпити та сформуванати звички щодо виконання соціально-побутової діяльності.

Аналіз праць науковців (В. Боднаря, Л. Ковтуна, Г. Мерсіянової, В. Синьова, І. Татяничкової, О. Хохліної) та педагогічної практики з означеної проблеми засвідчив, що, як навчальна дисципліна – «Соціально-побутове орієнтування» проводиться з старшокласниками з порушеннями інтелекту під час позакласної роботи у формі корекційно-розвиткових занять, індивідуальне або групове проведення яких спрямовано на розвиток знань, умінь та навичок їх соціально-побутової діяльності, практичну адаптацію та соціалізацію. При цьому, на думку І. Татяничкової, результативність формування соціально-побутових навичок в старшокласників з порушеннями інтелекту в прийдешньому підвищить рівень їхньої підготовленості до соціальної та виробничої адаптації [4].

Формування соціально-побутових навичок в старшокласників з порушеннями інтелекту потребує постійного виконання прикладних звичок не лише під час вирішення практичних завдань, але й у процесі міжособистісної взаємодії у різних видах діяльності [1; 3]. Вони обходять, передусім, основні та найважливіші сторони життєдіяльності дітей, зокрема – самообслуговування (застилання ліжка після сну, розчісування волосся, чищення зубів та ін.) та дій, які спрямовані на задоволення їхніх особистісних потреб, що вбачають практичний характер і постійно повторюються при виконанні режиму дня. Це дає можливість педагогам проводити підготовчу роботу з розвитку соціально-побутових навичок, яка спрямована на підвищення рівня усвідомлення старшокласниками з порушеннями інтелекту їхньої практичної значущості для себе і забезпечення у них стійкого позитивного ставлення до виконання режимних моментів.

Формування соціально-побутових навичок в старшокласників з порушеннями інтелекту залежить від особливостей розвитку у них інтелектуального, операційного та вольового компонентів діяльності. Це пов'язано із тим, що такі діти не підпорядковують свої дії вимогам інструкції передусім тому, що в процесі виконання складних практичних завдань рівень їхньої аналітико-синтетичної діяльності виявляється недостатнім для узагальнення окремих дій та операцій і співвіднесення їх з загальною метою [5].

Значні труднощі в старшокласників з порушеннями інтелекту виникають під час виконання соціально-побутових навичок внаслідок не

сформованості у них самоконтролю, зумовленого тим, що ці діти не вміють контролювати та коригувати свої дії відповідно до вимог певного завдання. Учня властива стереотипність дій, швидка втомлюваність, поспішність у роботі, що суттєво впливають на характер їхньої соціальної та практичної діяльності.

В старшокласників з нормотиповим розвитком усі необхідні практичні соціально-побутові навички виробляються у процесі життєдіяльності, виконання різноманітних практичних завдань, що в учнів з порушеннями інтелекту, за відсутності спрямовуючого впливу дорослих, цього не відбувається. Відтак, утворення соціально-побутових навичок самостійної діяльності у вище означеної категорії дітей слід розглядати як одну з найважливіших умов підвищення ефективності їхнього навчання, успішного розвитку та корекції особистості.

Необхідною передумовою соціальної адаптації старшокласників з порушеннями інтелекту є навчання їх ефективному практичному застосуванню отриманих знань, вмінь і навичок у повсякденному житті, з огляду на це повинен прослідковуватися взаємозв'язок освітніх, виховних та корекційно-розвиткових занять при формуванні соціально-побутових навичок у них.

Належне місце у системі корекційно-розвиткової роботи варто відвести становленню в старшокласників з порушеннями інтелекту навичок самоконтролю, низький рівень розвитку яких пов'язано з порушеннями пізнавальної діяльності та активності у цієї нозології учнів, але прояв яких значно впливають на формування практичних вмінь та звичок соціально-побутової діяльності.

Під час формування соціально-побутових навичок слід враховувати особливості та рівень їх прояву у старшокласників, зокрема звертати увагу на те, як учень сприймає завдання, усвідомлює його особистісну та суспільну значимість, чи планує послідовність своїх дій, чи виконує майбутнє завдання у визначеній послідовності, чи контролює правильність виконання окремих операцій і результатів роботи [5, 124].

При формуванні соціально-побутових навичок основними будуть виступати корекційно-розвиткові заняття з соціально-побутового орієнтування старшокласників з порушеннями інтелекту, які сприятимуть практичній підготовці дітей до самостійного життя і праці, формуванню у них соціально-практичних знань і вмінь, та будуть спрямовані на їхню соціальну адаптацію і підвищення загального рівня психофізичного розвитку. На думку Л. Ковтун, доцільними методами розвитку навичок соціально-побутового орієнтування є бесіди, практичні роботи, екскурсії, комп'ютерні кейси, інтерактивні технології тощо, хоча їх формування у старшокласників з порушеннями інтелекту залежить, передусім, від правильного вибору та впровадження психолого-педагогічного забезпечення в освітньому процесі [2].

Таким чином, формування соціально-побутових навичок в старшокласників з порушеннями інтелекту ймовірно за умов правильної організації навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесу, які дають змогу розвивати у них цілеспрямовані знання, уміння та навички соціально-побутової діяльності.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
2. Ковтун Л.М. Формування та розвиток компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуна уроках соціально-побутового орієнтування шляхом застосування інтерактивних технологій. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : Зб. наукових праць*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 232–238.
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся», 2010. 779 с.
4. Татьяначикова І.В. Особливості формування життєвих орієнтацій в учнів допоміжної школи : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 1999. 20 с.
5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ : Пед. думка, 2000. 286 с.

Воробець А.А., магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта
*КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР,
м. Запоріжжя, Україна*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Тенденція до збільшення дітей із затримкою психічного розвитку зростає кожного року. Такі діти мають проблеми із розвитком усіх психічних процесів. Не стає виключенням й такий психічний процес як мовлення. Діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку мають бідний словниковий запас, нерозвинене зв'язне мовлення, їм дуже важко висловити свою думку, підтримувати комунікацію. Зважаючи на те, що мовлення та розвинені мовленнєві навички є дуже важливими для успішності в навчальній діяльності, саме у дошкільному віці важливо проводити в цьому напрямку активну розвиткову роботу.

Гра у дошкільному віці є провідним видом діяльності, зручним та дієвим засобом впливу на розвиток всіх психічних процесів дитини. Дидактичні ігри, які мають окремий навчальний напрямок, зумовлюють, у комфортний для дитини спосіб, розвиток її психічних процесів.

Аналіз і узагальнення праць О. Проскур'як, Т. Ткачук, Т. Приходченко, М. Шеремет, Н. Пахової, І. Субашкевич, Н. Софій, І. Єрмакова дав можливість визначити, що затримка психічного розвитку – це порушення психічного розвитку та емоційно-вольової сфери, яке може мати спадкову, соціально-середовищну або психологічну природу виникнення та може піддаватися корекції. У дітей із ЗПР спостерігаються порушення розвитку таких психічних процесів як мислення, пам'ять, мовлення, увага; відмічаються складнощі розвитку емоційно-вольової, мотиваційної та комунікаційної сфери.

Аналіз сучасних наукових досліджень в галузі корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР засобами дидактичних ігор, таких науковців, як Д. Бойко, Т. Крижанівська, А. Омеляненко, Н. Оржехівська, О. Малина, Н. Роман, Н. Русин дозволив визначити, що дидактична гра – це спеціально організована педагогічна діяльність, яка заснована на ігрових діях. Досить часто дидактичні ігри використовуються в логопедичній роботі з дошкільниками із ЗПР, зокрема вони сприяють розвитку та корекції зв'язного мовлення, звукової та лексичної сторони мовлення.

В межах нашого дослідження наукову зацікавленість викликало питання впливу дидактичних ігор на розвиток мовленнєвих навичок дітей дошкільного віку із ЗПР, тому важливим вважали емпірично дослідити вплив дидактичної гри на розвиток мовленнєвих навичок дітей дошкільного віку із ЗПР.

Дослідження проводилося в 2021 р. на базі КЗДО «Малютко» №2 ВМР ЗО (м. Запоріжжя). У ньому взяло участь дві групи по п'ять дітей. Перша група – дошкільники із ЗПР, з якими проводять заняття з дидактичними іграми для розвитку мовлення. Друга група – дошкільники із ЗПР, з якими не проводяться заняття з використанням дидактичних ігор для розвитку мовлення.

Для дослідження лексичних, граматичних та фонетичних мовленнєвих навичок випробуваних, був підібраний методичний інструментарій, до якого увійшли три діагностичні методики – «Підбір синонімів» (В. Макарова), «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко) та «Дослідження звуковимови» (В. Коноваленко і С. Коноваленко).

Узагальнюючи отримані результати за методикою «Підбір синонімів» (В. Макарова), можемо стверджувати, що серед дошкільників із ЗПР, з якими використовують дидактичні ігри для розвитку мовлення, двоє дітей мають середній рівень розвитку лексичних мовленнєвих навичок (40%). Троє випробуваних цієї групи мають низький рівень (60%). Щодо другої групи, дітей із ЗПР, з якими не використовують дидактичні ігри для розвитку

мовлення, то усі п'ять випробуваних мають низький рівень розвитку лексичних мовленнєвих навичок (100%).

Результати випробуваних, за методикою «Дослідження звуковимови» (В. Коноваленко і С. Коноваленко) переконливо доводять, що у трьох випробуваних групи 1 спостерігається середній рівень звуковимови (70%). Двоє випробуваних мають рівень нижче середнього (30%). Щодо випробуваних групи 2, то троє випробуваних мають рівень звуковимови – нижче середнього (70%). Двоє випробуваних мають низький рівень (30%). Отже, у групі дошкільників із ЗПР, з якими використовують дидактичні ігри для розвитку мовлення, переважає середній рівень розвитку фонетичних мовленнєвих навичок. В свою чергу, у випробуваних дошкільників із ЗПР, з якими не займаються розвитком мовлення, за допомогою дидактичних ігор, переважає рівень фонематичних навичок – нижче середнього. У дітей першої групи – низькі показники цієї мовленнєвої навички – відсутні.

За результатами обробки даних, отриманих за методикою «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко) констатуємо, що у випробуваних дітей із ЗПР, з якими використовують дидактичні ігри для розвитку мовлення, переважає рівень розвитку граматичних мовленнєвих навичок – нижче середнього. Така ситуація спостерігається й у випробуваних дошкільників із ЗПР, з якими не займаються розвитком мовлення, за допомогою дидактичних ігор. В них теж переважає рівень розвитку граматичних мовленнєвих навичок – нижче середнього. Однак, у випробуваних першої групи є наявність середніх показників цієї мовленнєвої навички.

Узагальнюючи результати за трьома методиками констатуємо, що в першій групі дітей переважають середній рівень звуковимови (70%), рівень зв'язного мовлення нижче середнього (70%) та низький рівень (60%) розвитку лексичних мовленнєвих навичок. У дітей другої групи, в свою чергу, переважають рівень звуковимови нижче середнього (90%), рівень зв'язного мовлення нижче середнього (100%) та низький рівень розвитку лексичних мовленнєвих навичок (100%). Тобто, незважаючи на загальний низький рівень розвитку мовленнєвих навичок усіх випробуваних дошкільників із затримкою психічного розвитку, діти, з якими використовують дидактичні ігри мають дещо кращі результати.

Отже, за результатами проведеного емпіричного дослідження, стверджуємо, що існує позитивний вплив дидактичних ігор на розвиток мовлення дошкільників із ЗПР, зокрема на формування лексичних та фонетичних мовленнєвих навичок.

Список використаних джерел

1. Роман Н., Русин Н. М. Педагогічні умови використання дидактичної гри в навчально-виховному процесі з дошкільниками із ЗПР. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2020. Вип. 14. С. 101–107.

2. Софій Н., Єрмаков І. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Київ, 2020. 336 с.

3. Сухоцька І. Б. Психологічні особливості комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Габітус*. Серія: Психологічні науки. 2021. Вип. 22. С. 106–110.

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Для висловлювань дітей з інтелектуальними порушеннями характерні: порушення зв'язності та послідовності викладу, смислові пропуски, виражена ситуативність та фрагментарність. Виходячи з цього, формування зв'язного мовлення молодших школярів набуває першочергового значення в загальному комплексі корекційних заходів. На повноцінне оволодіння монологічним мовленням повинна бути спрямована і робота з розвитку у них лексичних та граматичних засобів мовлення.

Проблема формування мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку – одна з центральних в спеціальній психології та педагогіці (С. Гончаренко, М. Певзнер, В. Петрова, Є. Соботович, Н. Тарасенко та ін.).

Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом спеціального вивчення багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Це питання розглянуто в працях А. Аксьонової, Н. Барської, Л. Вавіної, В. Воронкової, М. Гнезділова, В. Лубовського, В. Петрової та ін.

До початку шкільного навчання рівень сформованості лексико-граматичних засобів мовлення у них досить низький. Самостійне зв'язне контекстне мовлення у молодших школярів залишається недосконалим: відзначаються труднощі в програмуванні висловлювань, в доборі матеріалу, порушення зв'язності і послідовності викладу [2].

Успішність роботи з розвитку зв'язного мовлення в першу чергу залежить від таких умов як створення відповідного мовленнєвого середовища, увага до мовлення дітей з боку дорослих, оцінка мовлення, вправління у зв'язному монологічному висловлюванні.

У програмі корекційного навчання і виховання шестирічних дітей із загальним недорозвиненням мовлення наводяться рекомендації щодо формування їх зв'язного мовлення відповідно до періодів навчання. У I періоді першого року навчання (вересень-листопад) вони повинні оволодіти навичками складання простих речень за питаннями, що демонструються діями і за картинками, з подальшим складанням коротких речень.

У II періоді (грудень-березень) удосконалюються навички ведення діалогу, вводиться навчання дітей складання простого опису предмету, коротких оповідань за картинками і їх серіями, оповідань-описів [4].

У III періоді (квітень-червень), поряд з удосконаленням діалогу і навичок в зазначених видах розповідання, передбачається навчання складання розповіді за темою (в тому числі, з вигадуванням її кінця і початку, доповнення епізодів тощо). Зміст корекційної роботи на другому році навчання передбачає подальший розвиток зв'язного мовлення. Особлива увага приділяється закріпленню навички зв'язного, послідовного і виразного переказу літературних творів; значне місце відводиться вправам зі складання сюжетних оповідань, казок, розповідей з власного досвіду [3].

Виходячи з цього, навчальна робота з розвитку зв'язного мовлення дітей, що проводиться вчителем та логопедом, включає: корекційне формування лексичного і граматичного складу мови, цілеспрямований розвиток фразового мовлення, навичок мовленнєвого спілкування, навчання розповіданню тощо.

При роботі над розвитком власне мовленнєвого спілкування (експресивного мовлення) необхідно враховувати наступні завдання [1]:

1. Розвивати інтерес і потребу до процесу мовленнєвого спілкування; вчити використовувати мовлення для комунікації з оточуючими людьми.

2. Вчити співвідносити активний словник з реальними предметами, діями, ознаками, уточнювати значення слів.

3. Збагачувати активний словниковий запас предикативними частинами мови (дієслова, прикметники).

4. Працювати над граматичною будовою мовлення: диференціація однини і множини іменників, зміна іменників за відмінками, узгодження іменників з прикметниками і дієсловами.

5. Розвиток вмінь словотворення: утворення зменшувально-пестливих форм іменників, утворення прикметників з іменників (лото «З чого зроблені» – дерево - дерев'яний, папір - паперовий).

6. Спонукаати дітей використовувати прості і складні речення при навчанні розповіданню: відповісти на питання по картинці; описати одну картинку або серію сюжетних картинок; послухати коротку розповідь і відповісти на питання; описати те, що бачиш (клас, що видно з вікна); описати по пам'яті (наприклад, що робили на попередньому занятті, яка кімната будинку, як відпочивали на канікулах) – можливе залучення письмового мовлення, картинок, предметів як допоміжних засобів.

7. Працювати над питанням: чому? Вчити відповідати на запитання, використовуючи складний прийменник «тому що», залучаючи досвід дитини (руки замерзли, тому що ..., намочив рукав, впав, тому що ...).

8. Вчити користуватися доступними етичними висловами (дякую, будь-ласка, вибачте).

До основних методів навчання дітей зв'язному монологічному мовленню відносяться навчання переказу та розповідання (про реальні події, предмети, по картинах тощо). Розглянемо основні напрямки роботи з формування зв'язного монологічного мовлення молодших школярів в процесі різноманітних занять з навчання розповідання [3].

1. Заняття з переказу.

2. Навчання розповідання за картинами.

3. Розповідь за серіями сюжетних картинок.

4. Навчання розповідання за окремою сюжетною картиною з вигадуванням дітьми попередніх і наступних подій за опорними питаннями.

5. Опис пейзажної картини.

Проведення систематичної роботи, спрямованої на розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, передбачається протягом всіх років навчання. Вона є важливою для просування учнів в загальному розвитку, для корекції властивих їм порушень пізнавальної діяльності, формування позитивних рис особистості.

Список використаних джерел

1. Галецька Ю.В. Корекційна спрямованість роботи з розвитку мовлення дітей з розумовою відсталістю. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*: зб. наук. пр. № 3 (58), вересень 2017. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 73–77.

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

3. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. Ін-тут спец. педагогіки АПН України. Київ, 2004. Вип. 5. С. 304–308.

4. Теорія і практика олігофренопедагогіки / за ред. В.В. Золотоверх. Київ : Науковий світ, 2007. 230 с.

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

КОРЕКЦІЙНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Учні з інтелектуальними порушеннями (ІП) є найбільш вразливою категорією школярів, яка потребує виняткової підтримки та уваги у час війни. Тож, незалежно від місця їх перебування заклади освіти мають прикласти всі зусилля, аби такі діти продовжили здобуття освіти та отримали необхідне корекційно-розвивальне навчання, корекційно-розвиткові послуги у безпечних умовах.

На сучасному етапі в теорії та практиці спеціальної педагогіки та психології напрацьовано досвід корекційно-розвивального навчання учнів з ІП. Методологічні підходи і теоретичні засади розробки проблеми навчання та виховання дітей із порушеннями інтелекту закладено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях: В. Бондаря, Л. Виготського, А. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Липи, М. Певзнер, В. Петрової, В. Синьова, Н. Стадненко, М. Супруна, Г. Мерсіянової, С.Миронової та ін.

Обов'язковою умовою корекційного супроводу дітей є створення спеціального освітнього простору, що передбачає наявність корекційно-розвивального обладнання, кваліфікованих кадрів, які володіють спеціальними методами і технологіями корекційно-розвивального навчання і виховання, асистента вчителя (в інклюзивному навчанні).

Найважливіше завдання освіти дітей з ІП – це підготовка їх до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Інтелектуальні порушення створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями дитини та її можливостями. Проте за умови організованого корекційно-розвивального навчання й використання спеціальних методів, прийомів та засобів, діти з ІП мають потенційні можливості для розвитку та навчання.

Ефективність корекційної роботи залежить від правильної постановки всього навчально-виховного процесу і від застосування специфічних прийомів навчання і виховання. Під час роботи з дітьми треба обов'язково враховувати структуру порушення для ефективності корекційно-педагогічного впливу. Корекційна робота має проводитися в усьому процесі навчання і виховання шляхом використання спеціальних педагогічних прийомів.

Корекційно-розвивальна робота проводиться на тому навчальному матеріалі, який є змістом будь-якого навчального предмета, тобто

корекційний процес зливається з навчально-виховним. Слід зазначити, що вибір форм і методів навчання вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з ІІ, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтованих очікуваних результатів, зазначених у програмі.

Дистанційне навчання дає можливість організувати корекційний супровід навчання і виховання дітей з ІІ під час війни. За словами Т. Братишко, під час воєнних дій як ніколи актуальним є дотримання принципів дистанційного навчання дітей з ООП [1], зокрема:

1. Принципу індивідуального-диференційного підходу.
2. Принципу пластичності. Навчання має відбуватися в необхідному для здобувача освіти темпі.

3. Принципу інтерактивності. Усі діти повинні вчитися разом, але за допомогою комп'ютерного інформаційного середовища. Тобто дитина з ІІ має підтримувати зв'язок з однокласниками, вчителями, асистентом вчителя.

Для освоєння адаптованих, модифікованих освітніх програм дітьми з ІІ можуть бути рекомендовані такі засоби комунікації: використання завдань та рекомендацій, що розміщені на сайті закладу освіти; створення груп з батьками, учнями в соціальних мережах (Viber, Telegram та ін.); використання електронних платформ (ZOOM, Google Classroom тощо); проведення Skype-конференцій; спілкування по телефону; листування електронною поштою тощо.

У спеціальній педагогіці сформульовані основні допоміжні засоби, які використовуються для досягнення корекційної мети:

- 1) спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей дитини;

- 2) уповільнення темпу навчання, що відповідає уповільненості психічних процесів, які відбуваються у дитини;

- 3) багаторазове повторення щойно поданого навчального матеріалу на всіх етапах його вивчення з метою запобігання забуванню, нечіткості сприймання;

- 4) максимальне використання предметної діяльності і досвіду дітей під час формування важких для них узагальнень;

- 5) забезпечення взаємокомпенсації функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку (одночасно використовується слово, дія й наочне сприймання);

- 6) розподіл складних завдань на окремі частини для ґрунтовного вивчення кожної з них окремо з наступним відтворенням початкової структури знань;

- 7) використання різних видів інструкцій, попереднє планування дій;

- 8) виправлення та уточнення дії дитини за допомогою запитань, показу, тренувань;

9) постійна реалізація індивідуального підходу [3, с. 347].

Організація навчально-виховного процесу з дітьми з ІП під час війни передбачає проведення корекційно-розвиткових занять. Такі заняття мають враховувати індивідуальні потреби та потенціал дитини з ІП, визначені в індивідуальній програмі розвитку. Розклад корекційно-розвиткових занять з використанням дистанційних технологій навчання затверджується керівником закладу освіти та узгоджується з батьками дитини.

При дистанційному навчанні осіб з ІП навчальний процес здійснюється за участю асистента вчителя або батьків дитини. Сьогодні багато асистентів учителів в інклюзивних класах працюють на уроках за допомогою Google Classes. Частина завдань діти з ІП можуть опрацювати з допомогою асистента в окремій онлайн-кімнаті чи індивідуально. Корекційна робота може бути організована для всіх учнів з ІП через платформу Google Workspace for Education, якими може користуватись кожен асистент вчителя, який потребує методичної чи інформаційної допомоги.

Навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з дітьми з ІП має носити комплексний характер, охоплювати всі лінії їхнього індивідуального розвитку.

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

Список використаних джерел

1. Братишко Т. Організація дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №70, Т.1. С. 51–53.

2. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

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

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

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна підготовка корекційного педагога є складним та тривалим процесом, якому притаманні певні особливості, що обумовлені специфікою соціально-педагогічної роботи, необхідністю постійного вдосконалення та підвищення рівня професійної компетентності до сучасних вимог. Про цей важливий напрям роботи йдеться у таких важливих документах як *Концепція розвитку інклюзивної освіти*, постанова Кабінету міністрів України від 15 серпня 2011 року «*Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах*» [5].

Професійна готовність корекційного педагога до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами є суб'єктивно значущою, вона слугує індикатором ставлення людини до передбачуваних дій і відображенням психофізичних особливостей стану індивіда в конкретний період часу, що передують діяльній активності [4].

С. Миронова розробила і впровадила особистісно-діяльну модель корекційного педагога, структура якої містить у собі *компоненти професійної діяльності* (напрями педагогічної діяльності, професійні функції), а саме [4]: діагностична діяльність; орієнтаційно-прогностична діяльність; конструктивно-проектувальна діяльність; корекційна діяльність; організаційна діяльність; інформаційно-пояснювальна діяльність; комунікативно-стимулююча діяльність; аналітико-оцінювальна діяльність; дослідно-творча діяльність. Усі елементи діяльності корекційного педагога реалізуються в комплексі і органічному поєднанні. Кожен із компонентів передбачає володіння педагогом відповідними знаннями і вміннями, які отримуються під час професійної освіти та удосконалюються під час практичної діяльності.

Волонтерська діяльність студентів – майбутніх корекційних педагогів є невід'ємною частиною їх професійної підготовки. Саме в ролі волонтерів студенти отримують перший активний досвід взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Н. Малярчук вважає, що під час волонтерської діяльності майбутні корекційні педагоги розвивають професійно-особистісні риси такі як: емпатія, толерантність, терплячість, педагогічний оптимізм, альтруїзм, емоційну відкритість. Саме тому залучення студентів до волонтерства є однією із важливих умов розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців [3].

На думку В. Гладуш у процесі професійної підготовки у вищому закладі освіти *участь майбутніх корекційних педагогів у волонтерській діяльності дозволяє реалізувати функції [2]:*

➤ світоглядна – волонтер в процесі виконання суспільно необхідної і важливої роботи відчуває свою значущість, той факт, що його добровільна діяльність йде на користь і розуміє, що завдяки цьому можливо багато обставин змінити на краще.

➤ виховна функція – участь людини у волонтерських заходах передбачає формування людських чеснот, таких як: милосердя, доброта, чесність, благородство, партнерство, відвертість.

➤ комунікаційна функція – діяльність волонтера пов'язана із взаємодією на налагодженні контактів з людьми, які потрапили у складні життєві ситуації, через різні фактори (соціальні, екологічні, економічні).

➤ пізнавальна функція – так як волонтер не отримує фінансової винагороди за свою роботу, він має дохід у вигляді нового досвіду, який набувається під час добровільної роботи.

➤ функція формування соціального капіталу – ця функція полягає у набутті під час волонтерської діяльності нових знайомств та контактів.

➤ рекреаційна функція – волонтерська діяльність це в першу чергу допомога тим, хто її потребує.

➤ профілактична функція – високі моральні вимоги до особистості волонтера, а також організація його вільного часу на користь суспільству, допомагає в майбутнього завадити розвитку девіантної поведінки.

➤ аксіологічна функція – під час волонтерської діяльності в людини формується набір моральних цінностей, яких потребує сьогодення.

➤ функція зростання громадської активності – це необхідна функція для волонтерів, адже для того, щоб займатися цією діяльністю студент має бути не байдужим та активним у вирішенні проблем інших людей.

➤ функція соціалізації – волонтерські організації не завжди існують тільки завдяки дорослим людям, до них також можуть бути залученими школярі.

З. Бондаренко, Л. Галитська вказують на необхідність використання *форм навчальної діяльності у вищому закладі освіти, які сприяють набуттю конкретних умінь та організаторських навичок волонтера* таких, як [1]:

✓ підготовка студентами соціальної реклами, наочних матеріалів під час тематичних акцій, процесій, рейдів тощо;

✓ організація диспутів, вікторин та інших масових заходів для дітей з особливими освітніми потребами;

✓ використання ділових ігор на заняттях з різних напрямів волонтерської роботи для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок;

✓ «мозковий штурм» («брейнстормінг») на заняттях для стимулювання до ефективнішого навчання волонтерській діяльності;

- ✓ організація дискусій з волонтером або з групою волонтерів на різні теми;
- ✓ семінар-практикум для студентів-волонтерів та працівників соціальних служб для подальшого засвоєння теоретичних знань;
- ✓ колоквіум як форма обговорення проблем и за участю членів студентської групи;
- ✓ «круглий стіл» для волонтерів із залученням державних та громадських структур для обговорення взаємодії з питань функціонування та розвитку волонтерського руху;
- ✓ конференції для працівників та волонтерів для обміну досвідом, напрацювання методик викладання та навчання волонтерів;
- ✓ збори волонтерів для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

Вказані форми роботи сприяють набуттю не лише практичного досвіду, але і формуванню професійно-особистісних якостей, потрібних для майбутньої волонтерської роботи.

Список використаних джерел

1. Бондаренко З.П. До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи : монографія. Суми : 2012. 232 с.
2. Гладуш В.А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. док. пед. наук 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2013. 41 с.
3. Ларіонова Н.Б. Волонтерство в інституційному просторі. Соціальна педагогіка : теорія та практика. Київ : 2011. 675 с.
4. Миронова С.П. Етапи підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Мошинський В.С., 2008. С.82 – 88.
5. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п#Text>

Гончаренко Л.П., практичний психолог
*Кам'янець-Подільського ліцею №2
імені Т.Г.Шевченка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА

Сьогоднішній день спонукає нас навчатися та пристосовуватися до тих умов, які диктує нам життя. Під час військових дій однією з найвразливіших та незахищених категорій цивільного населення є діти та підлітки. Перебуваючи в небезпеці, в тривалому стресовому стані, дитина позбавлена нормальних умов для розвитку та освіти. Через відчуття тривоги, напруги, страху, невизначеності ускладнюється процес повноцінної соціалізації дитини. На дитячих очах відбуваються страшні події, і більшість з них перебуває у стресі. Вони не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили.

Діти з особливими освітніми потребами є особливо вразливими до цих страшних подій. Перебування в укриттях, вимушений переїзд, втрата звичного середовища, дому, друзів, іграшок – ці та інші чинники можуть спричинити тривогу та стрес у дітей. Під час війни вони втрачають своє базове відчуття безпеки, а це, своєю чергою, суттєво впливає на їхній настрій, емоційний стан, здатність навчатися та взаємодіяти з іншими. У нагоді педагогам та дітям стануть короткі анімаційні відео із 10-20 секундними вправами-практиками, що допоможуть заспокоїтися і психологічно себе підтримати. Проєкт «Стійкість для стійких – як повернути собі спокій» створений міжнародною волонтерською командою за участі психологині Світлани Ройз [5].

Слід пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Слід звернути увагу на поведінкові реакції у дитини, які можуть бути передвісниками психологічної травми: постійно говорить про травматичні події, має тривожну поведінку, лякається звуків чи картинок, які нагадують травму, стала пасивною і мовчазною, уникає спілкування, з'явилися проблеми зі сном. У молодших дітей це може проявлятися у поверненні до більш ранньої поведінки (наприклад, смоктання пальця). Підлітки можуть ставати більш агресивними, з деструктивною поведінкою. Ще однією реакцією може стати різка зміна міжособистісних відносин. Наприклад, тінейджер сторонитиметься батьків. Діти можуть відчувати провини та сором

через події, що сталися в їхньому житті, можуть звинувачувати себе у тому, що сталося, й казати, що це їх провина. Вони також можуть різко подорослішати, проявиться так званий «феномен посттравматичного зростання», коли діти по суті є психологічно старшими за однолітків [2, с.101].

Для дітей з ООП, найбільш типовими наслідками такого роду травматичних ситуацій є регресивна поведінка (енурез, страх розлуки з батьками, страх перед незнайомими людьми, втрата наявних навичок), дратівливість. Їм властиві поведінкові порушення від депресії до агресії. У дітей відзначаються різні соматичні скарги. Спектр посттравматичних симптомів у дітей з ООП включає зміни на фізіологічному, емоційному, когнітивному, поведінковому рівнях.

Ключова роль в адаптації до нових умов дитини з ООП належить педагогу. Індивідуальний підхід, любов, розуміння, дружнє ставлення вчителя допомагає дитині відчувати себе потрібною в нових умовах. Адже саме педагоги згуртовують дітей, дозволяють їм розкритися і навчатися із задоволенням. Саме тому, педагогам слід пам'ятати, що особливі діти внаслідок війни потребують більшої делікатності, більш уважного ставлення. Дуже важливо дотримуватися коректної термінології та не наголошувати на пережитому травматичному досвіді. Профілактикою цього має бути роз'яснювальна робота з однолітками та їхніми батьками.

Слід також пам'ятати, що для дитини, яка пережила втрату, втратила близьких або житло, абсолютно неприпустимі слова на кшталт «час лікує», «у всьому є й хороший бік», «подивися, який тут є хороший варіант для тебе». Ці слова некоректні та неетичні. Дітям важливо почути: *«Те, що ти пережив – жахлива трагедія, це жахливо й так шкода, що тобі довелося через це пройти. Я захоплююсь твоїми мужністю та силою. Попри таке горе, ти справляєшся, як справжній герой. Я дуже хочу тебе обійняти та захистити»* [1].

Надаючи підтримку дітям з ООП слід намагатися завжди проявляти позитивний настрій під час спілкування, щиро бажати бути поруч та надавати необхідну допомогу. Надважливим для таких дітей також є почуття безпеки. Варто створити безпечний простір із чітко структурованими правилами та межами контакту. Його створюють та дають відчуття керованості щоденні однакові рутини, які робляться спільно з вчителями (ранкове коло, спільний обід, спільне декорування кабінетів, руханка, дихальні вправи тощо) [4].

Основні поради щодо надання психологічної підтримки дітям:

- забезпечте безпечне середовище дитині, створіть можливий затишок – те що визначає життєвість, адже дитині важливо де вона буде жити, що і де вона буде їсти, де знаходиться туалет, де буде спати, де буде гратися;
- дайте дитині можливість проявити емоції, які вона відчуває (плакати чи злитися, співати, кричати, говорити голосно);

- поділіться власним досвідом вивільнення негативних емоцій та запропонуйте спробувати зробити це ж дитині;
- обіймайте дитину якомога частіше і запевняйте її, що ви із нею;
- говоріть з дитиною повільно, тихо й будьте на рівні очей дитини, це уповільнить її пришвидшені рухи та заспокоїть;
- розмовляйте більше з дитиною, дохідливо коментуйте усе що ви робите;
- добирайте добрі слова, слова подяки, особливо приємні спільні спогади можуть підтримати дитину в скрутну хвилину;
- давайте дитині доручення та підтримуйте успіх у них;
- хваліть дитину частіше, заохочуйте її;
- пропонуйте та проводьте з дітьми прості ігри, які не потребують наявності іграшок і допоможуть подолати тривогу, зняти напруження та розслабитися;
- застосовуйте техніку протистресового дихання: повільно робите глибокий вдих через ніс (на 1-2-3-4), затримайте дихання (на 1-2), після чого зробіть видих через рот (або як зручно) якомога повільніше (на 1-2-3-4-5); виконуйте цю вправу декілька разів;
- візуалізуйте, як буде після того, коли закінчиться війна: «Що ти зробиш у першу чергу?», «Яке місце ти б відвідав вперше після війни?».

Список використаних джерел

1. Коротка пам'ятка для вчителів, які працюють із дітьми під час війни. 9 правил. URL : <https://nus.org.ua/articles/korotka-pam-yatka-dlya-vchyteliv-yaki-pratsyuyut-iz-ditmy-pid-chas-vijny-9-pravyl/>
2. Людмила Кірішко. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Науково-методичний щоквартальний журнал «Педагогічний вісник»*. №1-2/2022. С.101–103. URL : https://znayshov.com/News/Details/pedahohichniy_visnyk_1_2_2022
3. Освіта.ua. Інклюзія під час війни: як підтримати дітей з особливими потребами? URL : https://osvita.ua/school/method/87002/#google_vignette
4. Освіторія. Інклюзія, породжена війною. URL : <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>
5. Стійкість для стійких. Вправи для заспокоєння. URL : https://www.youtube.com/watch?v=A_QjcFaQ1p0&list=PLo3UowdnzGy8dtnFBjk72mJhYIEU77ACE

Гончарук А.В., аспірант
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

Майорова А.О., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА У РОДИНАХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Батьківство як соціально-виховна функція відіграє визначальну роль у формуванні особистості дітей та їхнього включення до системи суспільних взаємовідносин. Батьківське виховання виступає первинною ланкою, яке шляхом взаємопідтримки, взаємодопомоги, належності створює умови для їхнього когнітивного і соціального розвитку. Через виховання громадянських компетентностей, позитивного світосприймання та моралі воно формує у дітей соціальні важливі якості, почуття емоційної захищеності і безпеки.

У психолого-педагогічних працях відповідальне батьківство описують як здатність батьків забезпечувати загальні потреби своїх дітей (фінансові, освітні, соціальні, емоційні, матеріальні) та вміння виховувати їх відповідальними громадянами суспільства [3]. Згідно із законом України «Про охорону дитинства» відповідальне батьківство передбачає дотримання прав дітей на достатній життєвий рівень і всебічне забезпечення фізичного, інтелектуального, морального, культурного, духовного і соціального розвитку. Батьки несуть відповідальність за створення умов, належних для зміцнення здоров'я, розвитку природних здібностей, навчання, духовного і культурного становлення дітей. У процесі виховання вони готують їх до самостійного життя та праці, що є важливим чинником громадянського виховання [1].

Втім практика покаже, що батьківство – це несхожий досвід. Спеціальні навички виховної роботи висуваються щодо виховання дітей з особливими освітніми потребами, котрі мають проблеми соціального або фізичного характеру. Вони можуть мати проблеми зі шкільним навчанням, спілкуванням або поведінкою, через що їм важче вчитися, ніж більшості дітей їхнього віку. Проблеми зі шкільним навчанням виникають, зазвичай, у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, когнітивними порушеннями, педагогічною занедбаністю. Проблеми зі спілкуванням бувають частими у дітей із розладами спектру аутизму, порушеннями мовлення, слуху, зору. Проблеми з поведінкою характерні для дітей із

порушеннями емоційно-вольового компоненту особистості (психопатоподібними розладами, епілептичною, шизофренічною деменцією, розладами нейродинаміки).

Відповідно до описаної проблематики батьківські функції будуть мати акцентні ознаки щодо роботи з цими категоріями дітей.

Виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, когнітивними порушеннями, педагогічною занедбаністю спрямовується на оволодіння системою знань, найнеобхідніших для життя у суспільстві. Через звуження обсягу сприймання інформації, діти не в силі оволодіти повним спектром шкільних і соціальних знань, тому основне завдання батьківського виховання – розставити акценти щодо їхнього навчання. Й хоча за шкільне навчання несе відповідальність педагогічний персонал, але функції батьків – забезпечити соціальний контекст, пов'язаний із повсякденним життям і побутом.

Порівняно з традиційними методами, соціальне навчання зосереджується на практичних формах взаємодії. Дослідниками запропонована системна формула 70:20:10, згідно з якою приблизно 70% навчання відбувається у практичному контексті, 20% – у спілкуванні з однолітками, і лише 10% – у традиційному класі під керівництвом вчителя [2].

Соціальною ланкою, яка найбільшою мірою відображає суспільні умови життя є побут. Побутове навчання здійснюється через спостереження, прямі інструкції і предметний показ. Зважаючи на збережену здатність дітей з особливими потребами до наслідування, батьки мають демонструвати їм взірці ефективної поведінки, повинні вчити їх спостерігати, слухати, виконувати, поєднуючи візуальні, аудіальні та кінестетичні стилі навчання.

У своїх діях дорослі мають бути послідовно, розуміючи, що обсяг запам'ятовування у їхніх дітей знижений. Тому подання інформації має здійснюватись невеликими порціями, але щоденно і послідовно. Тривалі проміжки у соціально спрямованому навчанні призводять до швидкого забування: інформація, яка не підкріплюється, не може тривалий час утримуватись у пам'яті. Тому постійність і наполегливість є ключем до продуктивного закріплення отриманих знань.

Аналіз наукових досліджень [1–3] демонструє наявність різних категорій дітей з особливими потребами. Особливий підхід потрібний до дітей із проблемами із спілкуванням різного генезу (РСА, порушеннями слуху, мовлення та ін.). У дітей із розладами спектру аутизму вони пов'язані з замкнутістю, відсутністю потреби йти на контакт з оточуючими. У дітей із порушеннями мовлення, слуху, зору вони зумовлені недостатністю засобів взаємодії із соціумом – порушенням аналізаторних систем, що знижують сприймання інформації із довкілля. У зв'язку із цим батьки повинні знати про наявні принципи виховного впливу. Первинним і визначальним є розвиток почуття належності у дітей. Це почуття має формуватись у групах,

спрямованих до дитини – тих, які позитивно приймають її, оточують любов'ю та підтримкою і не проявляють стратегію відторгнення. Найважливішими з цих груп є сім'я і родина. Тому найпершим завданням є створення позитивного психологічного клімату у родинних взаємостосунках. Підбір інших груп має здійснюватись особливо ретельно – шкільні, навчальні групи, клуби за інтересами, громади у соціальних чи реабілітаційних центрах мають обиратись з урахуванням сприятливості міжособистісних стосунків у них. Не менш важливими є дії щодо оптимізації роботи аналізаторних систем, які виступають органічно зумовленою причиною несформованості комунікативної взаємодії у дітей із мовленнєвими, слуховими або зоровими порушеннями. Співпраця зі спеціалістами (психологами, корекційними педагогами, лікарями) і виконання їхніх рекомендацій, залучення засобів технічної корекції, використання обхідних шляхів у формуванні комунікативних умінь – ці кроки мають бути інтегрованими й адаптованими до індивідуальних особливостей дітей.

У межах проведеного дослідження особливої актуальності набувають питання, пов'язані з особливостями батьківського ставлення до ще однієї категорії дітей – *із проблемами з поведінкою (психопатоподібними розладами, епілептичною, шизофренічною деменцією, розладами нейродинаміки)*. Емоційно-вольові порушення, які становлять основу цих поведінкових відхилень, повинні знаходитись у центрі батьківської уваги. Найпершим кроком щодо психолого-педагогічної корекції є вплив на емоційно-вольові якості особистості: здатність до вольового самоконтролю та психоемоційної регуляції поведінки. У цьому контексті звертають увагу на формування у дітей здатності підпорядковуватись суспільним нормам. Батьки повинні підтримувати і регулювати їхню поведінку за допомогою встановлення правил. Найкраще цьому сприятимуть ігри за правилами, які у психології називають школою довільності. Серед них особливо популярні рухові, які дають змогу засвоїти правила і побічно зняти емоційну напругу в малюків із підвищеною збудливістю. Позитивно впливають і дидактичні ігри за правилами, які передбачають координування ігрового, нормативного та навчального завдань. Важливо дотримуватись нормативної поведінки у побуті та повсякденному житті. Цьому приляють правила щоденного розпорядку, поведінки за столом чи в гостях.

У взаємодії з дітьми слід уникати крайнощів, які проявляються у надмірній дисципліні. Батьки не повинні застосовувати жорсткі способи поведінки: надто суворі, безжальні або фізичні покарання. Слід формулювати чіткі очікування, пояснювати дітям свої правила та рішення. До них слід ставитись із повагою, говорити ввічливо. Обов'язковим є демонстрування прикладів врівноваженої поведінки, адже діти з особливими освітніми потребами, враховуючи їхню збережену схильність до наслідування, будуть копіювати взірці ефективної поведінки батьків.

Висновки. Отже, критеріями відповідального батьківства щодо дітей з особливими освітніми потребами є адаптування принципів і системи виховання до їхніх потреб. Батьки повинні стежити за формуванням особистості, запитами і досягненнями своїх дітей, адаптувати виховні впливи відповідно до типу їхнього психічного розвитку. Відповідальне батьківство ставить перед собою за мету інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами у систему суспільних відносин, оберігаючи їх від прихованих небезпек та формуючи навички ефективної поведінки. Самі дотримуючись принципу відповідальності у вихованні, батьки повинні навчити своїх вихованців приймати відповідальні рішення у різних соціальних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Про охорону дитинства : закон України № 2402-III від 26.04.2001 (із змінами). *Відомості Верховної Ради України*, 2022, № 1, ст. 2.
2. Powell M. What is social learning (and how to adopt it). *Docebo*. URL : <https://www.docebo.com/learning-network/blog/what-is-social-learning-how-to-adopt-it/>.
3. Singh D.J. Responsible Parenting – Bringing up Children. Mendon : JD-Biz Corp Publishing, 2015. 78 p.

Гончарук Н.М., доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Аналіз психологічних особливостей комунікації дітей із порушеннями інтелекту дає змогу стверджувати про несформованість у них базових лінгвопсихологічних і комунікативних компетентностей, що виявляється у сповільненості мовленнєвого розвитку, порушенні стану зв'язного мовлення, відображених у діалогічному та монологічному спілкуванні. Діти з порушеннями інтелекту мають низку обмежень у комунікації, які ускладнюють взаємодію з іншими людьми. Зважаючи на це, комунікативні компетентності формуються із труднощами, що зумовлює необхідність розроблення стратегій їх розвитку у дітей із порушеннями інтелекту в умовах спеціальних закладів освіти та (або) інклюзивного навчання [1–5].

Шляхом проведеного нами теоретичного аналізу встановлено несформованість низки базових передумов, які відповідають за забезпечення

комунікації, зокрема, з'ясовано: через несформованість комунікативних компетентностей дітей із порушеннями інтелекту не хочуть приймати до свого кола однолітки і часто ігнорують дорослі [5]; діти з порушеннями інтелекту мають несформовані лінгвомовленнєві функції, що полягають у недорозвиненні фонетико-фонематичного боку мовлення, недостатності пасивного й активного словників [1, 3–4]; діти володіють низьким рівнем соціальної обізнаності, відрізняються нездатністю опрацьовувати отриману інформацію, не розуміють базових основ поведінкового аналізу [4; 5]; вони не вміють приймати рішення в умовах вибору, неспроможні до подолання перешкод, не мають достатніх вольових якостей, важливих для становлення комунікативної поведінки [5]. Означені чинники перешкоджають повноцінному оволодінню комунікативними компетентностями.

З урахуванням описаних базових передумов і на підґрунті вихідних теоретико-методологічних засад нами виокремлено стратегії формування комунікативних компетентностей у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку: а) партнерську стратегію як активне залучення комунікативної підтримки; б) психолінгвістичну стратегію як опору на мовленнєву компоненту; в) поведінкову стратегію як позитивне підкріплення ефективних дій; г) раціональну стратегію як дотримання норм, правил і логіки комунікативної взаємодії.

Різнобічні дослідження проблеми комунікації свідчать про те, що підхід до розуміння сутності цього процесу має враховувати особливості ставлення до у дітей із порушеннями інтелекту в суспільстві, що важливо для формування у них почуття належності. Зважаючи на це, значної уваги у контексті розвитку комунікативної компетентності заслуговує *партнерська стратегія*, яка окреслюється скоординованим залученням зусиль спеціалістів (психологів, педагогів), батьків, дітей із порушеннями інтелекту та їхніх однолітків. Засвоєння комунікативних компетентностей дітьми із порушеннями інтелекту передбачає спільну активність сторін. З боку дорослих – це мотивація, виховна концепція, обґрунтована методика формування комунікації, кейс комунікативних технік. З боку дітей із порушеннями інтелекту – наполеглива реалізація методів впливу у повсякденному спілкуванні. З боку однолітків – прийняття і довіра.

На сьогодні у спеціальній психології особливої актуальності набувають стратегії, пов'язані з акцентуванням уваги на *психолінгвістичних аспектах комунікації*. У роботі з дітьми із порушеннями інтелекту вони мають неабияке значення, оскільки сприяють подоланню мовленнєвих порушень, які мають органічну природу. Зокрема, психолінгвістичні техніки комунікації спрямовані на активізацію мовленнєвого розвитку, удосконалення фонетико-фонематичних функцій, розширення пасивного й активного словників, збагачення зв'язного мовлення. Всі ці функції виступають основою

діалогічного (побудова висловлювань) та монологічного (побудова текстів чи їх елементів) спілкування дітей із порушеннями інтелекту.

У контексті соціально-психологічного навчання дітей із порушеннями інтелекту особливої ваги набуває *поведінкова стратегія* формування комунікативних компетентностей. Вона базується на позиціях біхевіоральної (Дж. Вотсон, Е. Торндайк, Е. Толмен) та когнітивної (Дж. Міллер, Г. Саймон, А. Ньюелл) психології. У застосуванні до психології комунікації вона проводить ідею про те, що необхідні форми комунікативної поведінки можуть бути сформовані шляхом позитивних підкріплень ефективних дій. Якщо у минулому певний комунікативний досвід призвів до позитивного результату, діти, ймовірно, будуть повторювати його в майбутньому. Закон ефекту, проголошений Е. Торндайком, вказує на те, якщо якась комунікативна дія асоціюється з емоційною винагородою (задоволенням, словесною похвалою), то діти почнуть закріплювати й автоматизувати її. Автоматизація здійснюватиметься у вигляді когнітивних схем комунікативної поведінки (за Е. Толменом), які підсвідомо будуть використовуватись ними у спілкуванні з іншими людьми [6].

Не менш значимою у межах корекційно-розвиткової роботи стає *раціональна стратегія* формування комунікативних компетентностей (Ю. Габермас, Л. Морозова, Н. Шуст) [2, с.76]. Вона спрямована на підвищення усвідомленого сприймання комунікативних висловлювань, що передбачає застосування покрокового обґрунтування мовленнєвих суджень: послідовно розгортається аргументація, система переконань і цілеспрямованих впливів. На розвиток раціональної складової комунікативного процесу впливає нормативна складова комунікації: удосконалюється знання етичних, культурних і моральних норм комунікативної взаємодії. Важливою у межах раціональної стратегії є робота над помилками, яка дає змогу більш усвідомлено розуміти комунікативні труднощі та впорядкувати комунікацію відповідно до нормативних вимог.

Висновок. Отже, проведений методологічний аналіз дає змогу виділити чотири основні стратегії, спрямовані на формування комунікативних компетентностей у дітей із порушеннями інтелекту: партнерську, в якій основним акцентом є спільні колегіальні дії; психолінгвістичну, в якій опора здійснюється на мовленнєву компоненту; поведінкову, спрямовану на позитивне підкріплення ефективного комунікативного досвіду; раціональну, зорієнтовану на дотримання норм і логіки спілкування. Усі вони виявляють фундаментальний вплив на комунікацію дітей із порушеннями інтелекту, враховуючи їхні комунікативні потреби, можливості й особливості засвоєння соціально-психологічного досвіду.

Список використаних джерел

1. Левицький В.Е. До питання про стан та розвиток усного зв'язного мовлення учнів молодших класів з порушеним інтелектом. *Корекційна та соціальна педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 23. С.257–264.

2. Морозова Л., Шуст Н. Теорія комунікативної раціональності в соціально-філософському пізнанні. «Гуманітарно-наукове знання: горизонти комунікативістики» : матер. міжнар. наук. конференції (Чернівці, 4-5 жовт. 2019 р.) Чернівці : ЧНУ, 2019. С.76–78.

3. Пелюх Ю.С., Посвістак О.М. Основні напрямки і методи корекційної роботи з усунення мовленнєвих порушень у дітей, які потребують корекції розумового розвитку. *Акт. питання корекц. освіти*. 2011. Вип. 2. С.193–199.

4. Трикоз С.В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Ранок ; Кенгуру, 2018. 40 с.

5. Hung H.S. Teaching Communication Skills to Preschool Children with Mild Intellectual Disabilities: An Evidence based Study. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*. 2020. Vol.7. №1 (3).

6. Tolman E.C. Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*. 1948. Vol. 55, № 4. P. 189–208.

Грейц Т.В., магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ НАБУТТЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Набуття соціального досвіду дошкільників з інтелектуальними порушеннями є одним із головних аспектів корекційно-розвиткової роботи. Воно включає в себе підготовку дитини до адекватного сприйняття суспільства та взаємовідносин у ньому, а також вибір поведінки, яка відповідає певним життєвим ситуаціям [1].

Особистий соціальний досвід визначається в соціальній педагогіці як синтез різноманітних відображених відчуттів і переживань, знань, умінь, навичок, стиль спілкування, мислення та діяльності, поведінкові стереотипи, внутрішня ціннісна орієнтація та суспільство.

Проблему формування соціального досвіду дошкільників досліджували Л. Божович, О. Запорожець, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Якобсон, які наголошували на важливості створення відповідних умов для успішності його формування.

М. Даурова вказувала, що набуті знання, уміння та навички – це способи взаємодії та спілкування, діяльність та мислення, стереотипність поведінки.

До основних компонентів соціального досвіду особистості слід віднести:

- знання про соціальне життя та соціальну взаємодію;
- соціальні установки;
- соціальні ціннісні орієнтації;
- соціальні відносини;
- соціальні ціннісні орієнтації;
- соціальні відносини;
- соціальні дії на основі соціальних здібностей і навичок;
- емоції та почуття щодо соціальних дій та соціального життя;
- оцінку соціальних дій та соціальної поведінки людини.

На початковому етапі корекційної роботи дуже важливо підготувати дітей до вивчення способів сприйняття соціального досвіду. Серед них найбільш помітними є :

- спільна дія дорослих і дітей;
- вказівний жест;
- наслідування дії дорослих;
- виконання дії на основі зразків;
- пошук способів орієнтування та пізнавальної діяльності .

Однак ці види робіт матимуть корекційно-розвиткове значення лише в умовах систематичного використання діяльності дітей.

Соціальний досвід дошкільників з інтелектуальними порушеннями повинен складатися з:

- орієнтовної діяльності (дійового пошуку і знаходження орієнтирів, установлення зв'язків та найпростіших залежностей, визначення власного місця у предметному та людському оточенні);
- пристосування (звикання, адаптація до нових умов життя, до незвичайних вимог соціуму та своїх потреб);
- перетворення (корисний, доцільний, оптимальний вплив на навколишні предмети, людей, самого себе).

Соціальний досвід включає в себе:

- розвиток свідомості;
- виконання своїх обов'язків;
- інтерес до нової інформації;
- бажання комунікувати з іншими однолітками [2].

Отже, набуття соціального досвіду сприяє встановленню гармонійної взаємодії дошкільників з інтелектуальними порушеннями з навколишнім світом, усвідомленню ними необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці, формуванню вміння поводитися адекватно, знаходити прийнятні форми спілкування, допомагає їм пристосуватися до умов життя.

Список використаних джерел

1. Висоцька А. М. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Формування соціальних навичок». А. М. Висоцька. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 128 с.

2. Стародубцева І. В. Соціальний досвід як продукт соціалізації особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ: Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. Вип. 9. Кн. 1. С. 30–39.

3. Шамко Л.Ю. Формування уявлень про соціальні явища у розумово відсталих дошкільнят. *Дефектологія*. 1994. № 4. С.49–50.

Дергач М.А., доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти та психології
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР,
м. Запоріжжя, Україна

ПІДГОТОВКА БАТЬКІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ

Дизартрія є одним із самих розповсюджених розладів мовлення, її значення як проблеми на даний момент різко зростає, оскільки недостатність рухового відділу центральної нервової системи у ранньому дитячому віці стає все більш звичним явищем [1]. В структурі мовленнєвого дефекту таких дітей провідними є фонетичні розлади: порушення звуковимови та просодичних компонентів мовлення, що обумовлено недостатністю іннервації м'язів мовленнєвих органів (дихальних, голосових, артикуляційних). Вивчення результатів досліджень М. Шеремет, С. Коноплястої, Ю. Рібцун, Н. Гавриш, О. Березан, Є. Беденко, А. Малярчук, В. Литвиненко, Л. Трофіменко, Л. Дідкової та ін. дозволило виокремити психофізичні та мовленнєві характеристики дітей з легкою формою дизартрії:

– фонетико-фонематичні порушення є поширеними, провідними в структурі мовленнєвого дефекту у дітей зі стертою дизартрією. Порушення, що виникають при артикуляції звуків, не дозволяють формуватися чітким і правильним кінестезіям, необхідним для правильної звуковимови. Це тягне за собою недорозвинення фонематичного слуху, яке, в свою чергу, гальмує процес формування правильної вимови звуків. Взаємозалежність цих процесів і є причиною стійких порушень звуковимови у дітей зі стертою дизартрією;

– для дітей із стертою дизартрією характерне відставання у фізичному розвитку та порушення з боку вегетативної нервової системи;

– при стертій формі дизартрії неврологічна симптоматика проявляється у вигляді стертих парезів, гіперкінезів та порушення м'язового тону в артикуляційних та мимічних м'язах;

– порушення нервово-психічних функцій (уваги, пам'яті мислення) при легких формах дизартрії пов'язане із органічним ураженням нервової системи дитини, що потребує більш активного медико-педагогічного впливу. Тому робота логопеда не повинна обмежуватися постановкою та виправленням лише дефектних звуків, але повинна мати ширший діапазон корекції особисто дитини в цілому, залучення до цього процесу на партнерських засадах батьків та рідних дитини.

Аналіз наукової літератури і сучасних логопедичних методик, дав змогу розглянути сутність підготовки батьків не тільки на концептуальному, а й на функціональному рівні, зокрема визначити її місце і роль у процесі розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення дошкільників віку зі стертою формою дизартрії, що актуалізувало питання необхідності організації роботи з батьками щодо їх підготовки до розвитку та/або корекції фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії.

Здійснення логопедичної роботи в межах тріади «дитина-логопед-сім'я» з раннього віку в організованому логоінформаційному просторі забезпечує підвищення ступеня обізнаності, підвищення мотивації батьків до контролю за мовленнєвим розвитком дитини та свідомого пошуку логопедичної допомоги у випадках наявності порушення мовлення, а також підвищення ефективності логопедичної допомоги. Включення дітей дошкільного віку спільно з батьками до спеціально організованого корекційно-розвиткового простору забезпечує підвищення енергетичного, емоційного та сенсомоторного потенціалу дитини, розширення її сенсорного досвіду, дозволяє попереджати виникнення важких порушень мовлення, ефективніше компенсувати порушення в психофізичному розвитку дитини і, тим самим, попереджати порушення в її пізнавальній діяльності та емоційно-вольовій сфері дитини з дизартрією.

З метою визначення шляхів залучення батьків до корекційної роботи з дошкільниками зі стертою формою дизартрії в домашніх умовах було проведено експеримент і апробована відповідна програма.

За результатами констатувального експерименту, за допомогою анкетування, виявлено значні проблеми в сім'ях обстежених дошкільників зі стертою формою дизартрії: гіперопіка матері у 50%, авторитарний стиль виховання та занижена оцінка батьками своєї дитини у 20%, неправильно організований вільний час у всіх випробуваних сім'ях. Узагальнюючи отримані дані було припущено, що чинниками порушення розвитку мовлення дитини могли бути недостатність часу, самоорганізації, знань та навичок у батьків дошкільників із стертою формою дизартрії. Відповідно це

призводило до невміння налагодити стосунки та сформувати повноцінний комунікативний процес з дітьми.

З метою формування готовності батьків до розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей зі стертою формою дизартрії було запропоновано програму, реалізація якої передбачала дотримання певних етапів роботи, проведення постійного самоаналізу (кількісний і якісний) ефективності роботи, яка проводилася логопедом з батьками. Доведено, що ступінь ефективності співпраці обумовлена позитивною установкою взаємодіючих сторін на спільну роботу з розвитку мовлення дітей, усвідомленням її цілей і особистісної зацікавленості.

В ході апробації встановлено, що важливим етапом підготовки батьків до розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей є вивчення та розуміння батьками патологічних механізмів стертої дизартрії та шляхів її корекції. Вкрай важливими компонентами ефективності корекційної роботи батьків з дошкільниками з легкою формою дизартрії в домашніх умовах є:

- регулярне, щоденне виконання в повсякденному житті дитини різних елементів програми;
- наявність змістовних настанов для батьків щодо логопедичних занять та фізичних вправ, які вони виконують з дітьми;
- опанування батьками базовими прийомам логопедичного масажу, артикуляційної та дихальної гімнастики;
- наявність професійного відеоматеріалу з виконання певних вправ і завдань;
- наявність зворотного зв'язку батьків з логопедом, що підвищує ефективність корекційної роботи з мовленнєвого розвитку дитини;
- підвищення впевненості батьків в своїх можливостях в ході виконання корекційних програм, що позитивно впливає не лише на розвиток мовлення дитини, а й поліпшує комунікацію з дитиною в сім'ї та в соціумі;
- формування і дотримання режиму дня дитини, що покращує її психо-емоційний стан, зменшує збудливість, підвищує впевненість у собі та самооцінку, сприяє підвищенню адаптаційних механізмів дошкільника зі стертою формою дизартрії.

Статистичний аналіз отриманих результатів дослідження виявив та довів позитивну динаміку рівня підготовки батьків до розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення дошкільників із стертою формою дизартрії.

Список використаних джерел

1. Беденко Є. Р. Ознаки дислалії у дітей. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*: збірник наукових праць. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2014. 276 с.

2. Березан О. І. Неврологічні основи логопедії: Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта». Полтава : Друкарня ПП Ткалич А.М., 2008. 92 с.

3. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2011. 20 с.

4. Конопляста С. Ю., Синица А. А. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Науковий часопис НПУ ім. Н.П.Драгоманова*. 2019. Вип. 66. С. 111–116.

Дідик Н.М., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Матвійчук Т.В., магістрантка

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У сучасній психолого-педагогічній науці гендерна проблематика є актуальним напрямом досліджень. Під час гендерного виховання закладаються навички стосунків учня з дорослими, з однолітками своєї та протилежної статі, що потім впливатиме на їх соціально-психологічну адаптацію. Особливого значення дослідження проблеми формування гендерної культури набуває в учнів з порушеннями інтелекту. Навчання в закладах спеціальної загальної середньої освіти обмежує взаємодію учнів з родиною та зменшує можливість наслідувати поведінку батьків. Інтелектуальне порушення обумовлює причини, які викликають у старшокласників труднощі розуміння системи стосунків у подружжя, підготовки до створення власної сім'ї, народження і виховання дітей [1].

Проблему формування гендерної культури в учнів з особливими освітніми потребами вивчали: Т. І. Валько, В. А. Гладуш, М. О. Дубовик, А. О. Криворотько, В. Е. Левицький, М. В. Мельниченко, Н. В. Павлюк та ін. За визначенням Л.М. Вовк, гендерна культура – це сукупність статево-рольових цінностей у суспільних відносинах і відповідних до них нормативів поведінки, потреб, інтересів та форм діяльності, що зумовлена суспільним устроєм, національними шлюбно-сімейними звичаями і традиціями, релігійними віруваннями [2]. За визначенням І.В. Калько, гендерна культура – це специфічний добір культурних характеристик, заснованих на

психологічних особливостях поведінки чоловіка та жінки, що закріплюють зв'язок між біологічною статтю й досягненнями особистості у соціальному житті, культивують соціальну поведінку щодо взаємостосунків обох статей [3, с. 11].

Важливим етапом формування гендерної культури особистості є юнацький вік, коли формується світогляд, уявлення про особисте призначення й сенс життя [3, с. 6]. Формуванню в молоді відповідного рівня гендерної культури сприяє впровадження гендерно чутливого підходу в освітній простір. Мета гендерно чутливого підходу – визнання гендерної рівності між жіночою та чоловічою статтю в суспільстві з урахуванням відмінностей, що є між ними.

Мета гендерного виховання дітей з ООП формування правильного розуміння моральних норм, вміння керуватися ними у сферах діяльності (праця, спілкування, гра, навчання). У процесі гендерного виховання дітей з ООП формується соціальна відповідальність у взаєминах між статями, здатність розуміти статеві особливості чоловіків і жінок у процесі спільної діяльності, розвивається почуття самоповаги, впевненості, самореалізації, здатності приймати усвідомлені рішення в сфері міжстатевих відносин.

За словами С.П. Миронової, завданнями статевого виховання дітей з ООП є: повідомлення відомостей про психологічні та фізіологічні особливості розвитку чоловіка та жінки; виховання відповідального ставлення до свого здоров'я; підготовка до сімейного життя, виховання бажання створити міцну сім'ю; виховання почуття поваги до людей безвідносно до їх статі; профілактика виникнення шкідливих звичок, психічних та соматичних порушень, пов'язаних зі статевою диференціацією [5].

А.О. Криворотько вважає, що гендерна ідентифікація підлітків із порушенням інтелектуального розвитку зумовлена не лише особливостями перехідного віку (який вже сам по собі є кризовим), але й факторами соціального середовища, зокрема стосунками між батьками підлітків (наприклад, «відсутність» батька може затримувати у підлітка встановлення почуття впевненості), пропагандою в засобах масової інформації зразків поведінки «справжніх чоловіків і жінок», відсутністю науково обґрунтованої та впроваджуваної програми гендерного виховання [4]. Внаслідок цього у підлітків формується неадекватне уявлення про гендерні ролі, характерні для своєї та протилежної статі, виникають дисгармонії в розвитку якостей. Особливо актуальна ця проблема для підлітків із порушенням інтелектуального розвитку, які через свою стигматизованість практично не включені в систему життєдіяльності суспільства і тому мають порушені механізми засвоєння моделей поведінки.

А.О. Криворотько виявлено, що в учнів із порушенням інтелектуального розвитку ще не сформовані уявлення щодо своєї маскулітності чи фемінності [4]. Тому особливу увагу необхідно приділяти

проблемам формування адекватних уявлень про роль чоловіка і жінки в соціумі, навчання культурі міжособистісної взаємодії, навичкам поведінки відповідно до своєї статі.

Для формування гендерної культури старшокласників з порушеннями інтелекту ефективним буде застосування методів гендерного підходу в педагогіці – це способи педагогічної діяльності, які забезпечують соціально-педагогічний захист, гендерний розвиток і підтримку індивідуальності особистості в освітньому процесі. До таких методів відносять: діалогові – аналіз конкретних гендерних ситуацій, групові дискусії з гендерної проблематики; ігрові методи; методи створення ситуації вибору. С. П. Мироною та М. П. Матвеевою розроблено форми і методи статевого виховання відповідно до вікових особливостей учнів з інтелектуальними порушеннями та відповідних завдань їх виховання [5, с. 246].

Гендерна гра – метод відтворення предметного та соціального змісту діяльності, незалежно від статі, спрямована на формування гнучкої гендерної ідентичності. У ході експерименту формування гендерної культури Л. М. Вовк застосовувала такі види ігор: 1. Імітаційні гендерні ігри, в яких відтворювалась рівноправна поведінка чоловіків та жінок і стимулювалось її активне наслідування. 2. Сюжетно-рольові гендерні ігри, в яких відпрацьовувалися тактика поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків, враховуючи індивідуальність [2, с. 121].

Особливістю формування гендерної культури є гармонізація гендерних стосунків між дівчатами та хлопцями як представниками чоловічої та жіночої складової суспільства, які є рівноправними в можливостях самореалізації, самовираження, самоутвердження, виконання соціальних, навчальних ролей, незважаючи на різні фізіологічні, психологічні та індивідуальні особливості. Л. М. Вовк описує, що високий рівень гендерної культури характеризується тим, що гендерні знання та уявлення відповідають рівноправним принципам, відсутня диференціація гендерних ролей за статевою ознакою [2, с. 177].

Рівень розвитку гендерної культури залежить від рівня інтелектуального розвитку дитини. Найчастіше в учнів з порушеннями розумового розвитку присутній низький рівень розвитку образу «Я-хлопець» або «Я-дівчина», що характеризується нестійкістю статевого образу; наявністю емоційно нестабільного ставлення до себе, оцінка себе як не дуже хорошого (хорошої) або ж посилення на негативне оцінювання власних якостей з боку дорослих; відсутністю уявлень про свої майбутні статево-рольові функції в суспільстві та сім'ї; невизначеністю уявлення про особливості поведінки хлопчиків і дівчат в середовищі однолітків та родині.

Список використаних джерел

1. Валько Т.І. Уявлення про сімейні стосунки як умова створення своєї власної сім'ї особами з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип. №16, том 2 (2020). С. 46–56.

2. Вовк Л. М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2017. 219 с.
3. Калько І. В. Формування гендерної культури школярів у системі роботи сучасного закладу освіти. Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 136 с.
4. Криворотько А. О. Гендерне виховання підлітків з порушенням інтелектуального розвитку. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2018. №2. С. 129–135.
5. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

Дідик Н.М., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*
Соловей Т.М., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Естетичне виховання молодших школярів закладів спеціальної загальної середньої освіти має певні труднощі через наявні в учнів порушення інтелектуального розвитку та низький рівень можливостей щодо самостійної творчості. Разом з тим, естетичне виховання активізує емоційні та пізнавальні здібності дитини, її психічні процеси відчуття, сприймання, увагу, пам'ять, уяву, що позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності учня з порушеннями інтелекту. Включення у творчу діяльність розвиває дрібну моторику, координацію рухів. Створення творчої атмосфери викликає у дитини позитивні емоції, бажання спілкуватися. Тому естетичне виховання є досить важливим напрямом виховання у закладах спеціальної загальної середньої освіти.

Проблему естетичного виховання в учнів з порушеннями інтелекту вивчали: І.В. Дмитрієва [1], С.П. Миронова [2], О.М. Опалюк [3], Н.В. Ярмоленко [4] та ін.

О.М. Опалюк зауважує на актуальності проблеми особливостей сприймання, розуміння та переживання в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку художніх образів, творів живопису, необхідності відповідної позакласної роботи для формування та корекції художнього сприймання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [3, с. 126].

За визначенням С.П. Миронової, естетичне виховання – процес систематичного та цілеспрямованого формування умінь адекватно сприймати, вірно розуміти та оцінювати прекрасне у природі, суспільстві та мистецтві, що обумовлює розвиток здібності створювати гарне [2, с. 236].

Мета естетичного виховання – навчити дітей сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в усіх його проявах: в мистецтві, природі, праці, суспільних відносинах, вчинках людей [3, с. 131].

Варто зауважити, що є певні труднощі у проведенні естетичного виховання з дітьми з порушеннями інтелекту, що пов'язані з порушеннями у розвитку їх пізнавальних процесів, емоційно-вольової, рухової сфери. Тому естетичне виховання здатне здійснювати корекційний вплив на учня з порушеннями розумового розвитку. Естетичне виховання учня з порушеннями розумового розвитку має важливе корекційне значення, як складової частини загальної системи гармонійного виховання, як зазначає О.М. Опалюк [3, с. 126].

Завданнями естетичного виховання учнів з порушеннями інтелекту є, як зауважує С.П. Миронова:

- формувати в учнів естетичне сприйняття, уміння розуміти та бачити прекрасне в оточуючому світі, виховувати сенсорну культуру, естетичний смак, збагачувати естетичні враження;
- сприяти корекції порушень психофізичного розвитку для особистісного розвитку кожного учня;
- розвиток емоційної сфери учня, його естетичних почуттів;
- розвиток творчих здібностей та навичок у різних галузях мистецтва [2, с. 237].

За словами Н.В. Ярмоленко, діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто не розрізняють прекрасне й потворне, красиве й некрасиве; їм не властиві вищі почуття прекрасного; вони сприймають фрагментарно. Вони не вміють визначати авторський замисел у творах мистецтва, розуміти роль і значення окремих виражальних засобів. Художньо-естетичні інтереси учнів з порушеннями інтелекту поверхові та нестійкі; художньо-естетичні знання на низькому рівні усвідомленості, повноти, міцності, систематизованості, узагальненості й конкретності; у них часто неадекватно формуються естетичні оцінки, їх розуміння носить поверховий характер [4, с. 344-345].

Під час корекційно-виховної роботи в учнів присутня позитивна динаміка розвитку естетичного сприймання, естетичних почуттів, естетичних смаків і потреб. Більшість учнів оволодіває елементами художньої творчості

й реалізує свої здібності в галузі мистецтва. В учнів можуть бути присутні обдарованості у певній галузі мистецтва.

І. В. Дмитрієва наголошує на необхідності роботи над аналізом виражальних засобів художнього твору через вербальне зіставлення ознак предметів та явищ, пояснення метафор тощо [1].

Н.В. Ярмоленко зауважує, що важливе значення для естетичного виховання учнів з порушеннями інтелекту мають географія, історія, природознавство, де перед учнями оживають картини життя людей різних часів і країн, їх звичаї, краса природи. Особливе місце займають також музика, образотворче мистецтво, література. Саме мистецтво є найефективнішим засобом естетичного виховання [4].

Подібної думки дотримується О.М. Опалюк, який описує, що подальший естетичний розвиток учнів відбувається під час художнього виховання, при безпосередньому ознайомленні з творами мистецтва (літературними, образотворчими, музичними, драматичними) та участі в різних видах художньої самодіяльності (малюванні, музиці, роботі з природничим матеріалом, співах, декламації, танцях) [3, с. 132].

Розвивати естетичні почуття можна і в позакласній роботі: розвиток інтересів в естетиці та естетична просвіта; розвиток під час художньої самодіяльності [2, с. 238]. До форм організації естетичного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту належать: гуртки, свята, відвідування виставок і театру, студії, клуби, бесіди та ін.

Отже, врахування особливостей психофізичного розвитку учнів з порушеннями інтелекту, творчий підхід для організації освітнього процесу сприятимуть їх естетичному вихованню та розвитку. Перспективами подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій з естетичного розвитку молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.

Список використаних джерел

1. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів. *Дефектологія*. 2006. №3. С. 35–39.
2. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
3. Опалюк О.М., Лісова Л.І. Своєрідність художнього сприймання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип. №18 (2021). С. 125–137.
4. Ярмоленко Н.В. Особливості естетичного розвитку учнів з порушеннями інтелекту. С. 343-347 URL : <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/11102/1/Yarmolenko.pdf>

Дідик Н.М., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ООП У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Статистика та спеціальна психолого-педагогічна наука свідчать про збільшення кількості дітей з ООП. Вивчення, корекція і навчання таких дітей потребує відповідних спеціалістів, які, крім різнобічної ґрунтовної підготовки з медичних, психологічних і спеціальних педагогічних наук, будуть психологічно готовими до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами.

Психологічну готовність до професійної діяльності з дітьми з ООП у фахівців соціальної сфери вивчали: С. Архипова, Н. Ашиток, Л. І. Міщик Ю. В. Патик, Г. О. Першко, О. І. Рассказова, Л. Смеречак, Т. В. Соловей, М. Є. Чайковський, Н. М. Суховєєва, Г. Харченко, О. Усик та ін.

Внутрішнім загальним критерієм розвитку готовності до діяльності виступає сформованість таких структурно-функціональних компонентів: когнітивного, мотиваційного та індивідуально-особистісного компонентів. З. Ленів запропонувала структурно-функціональну модель підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзії, яка містить такі компоненти:

1. Пропедевтично-мотиваційний – формування усвідомлення суспільного значення проблем інвалідності та інклюзії; потреби застосування знань зі спеціальної педагогіки, психології та інклюзії.

2. Змістовно-діяльнісний – опанування студентами теоретичних знань; формування уявлень про спеціальну освіту та інклюзію; розвиток уміння діяти в мультидисциплінарній команді фахівців спеціального чи інклюзивного закладу.

3. Операційно-практичний – формування вміння володіти спеціальними методиками стандартизованого оцінювання й диференційованого навчання; застосовувати набуті знання на практиці; поширювати знання та вміння [1, с. 17].

Пропонуємо в освітній процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери включити дисципліни, що формують інклюзивну компетентність та психологічну готовність до професійної діяльності з дітьми з ООП. Важливим для формування мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольового компонентів є проходження волонтерської практики; апробація впровадження соціальних проєктів допомоги дітям з ООП, організація благодійних ярмарків; вивчення проблеми у наукових гуртках

для подальшого виступу на конференції та оформлення результатів у наукові статті, курсові та дипломні роботи.

Пізнавально-операційний компонент психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП розвивають навчальні ділові ігри, соціально-психологічні ігри. Пропонуємо для розвитку емоційно-вольового компоненту застосовувати соціально-психологічну гру Г. Хорна «Звичайні сім'ї – незвичайні діти» (С. Сенатська, Е. Федотова), спрямовану на колективне обговорення проблем, що виникають у батьків та дітей з ООП, взаємовідносин їх у сім'ї та з соціумом.

Вважаємо, що ефективною формою роботи щодо формування психологічної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з ООП буде тренінг формування готовності до роботи з дітьми з ООП, проходження якого позитивно впливатиме на розвиток емоційно-вольового, мотиваційного та орієнтаційного компонентів психологічної готовності.

Для розвитку пізнавально-операційного компоненту психологічної готовності корисним є складання програми соціально-психологічної реабілітації для дитини з ООП, де зазначають об'єкт, суб'єкти, мету, завдання, форми, методи соціально-психологічної реабілітації, терміни реабілітаційних заходів.

Важливим для розвитку орієнтаційного компоненту психологічної готовності є розвиток гуманного, толерантного ставлення до дітей з ООП. Спонукає до роздумів аналіз відеофільмів, мультфільмів про дітей з ООП («Мій братик з Місяця», «Соловейко з одним крилом», «Мотузки», «Скарлет», «Про Діму», «Подарунок», «Тамара», «Поза зором», «Акуратна історія», «Вальсовий дуєт»). Модель формування психологічної готовності соціальних працівників до роботи з дітьми з ООП подано на рисунку 1.

Отже, пропонуємо такі рекомендації щодо формування психологічної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з ООП:

1. Участь студентів у науково-практичних конференціях, семінарах щодо проблеми соціально-психологічної реабілітації дітей з ООП.

2. Використання Інтернет-ресурсів, перегляд навчальних відеоматеріалів, створення соціальних реклам та інформаційно-просвітницьких буклетів з питань професійної діяльності фахівців соціальної сфери з дітьми з ООП.

3. Участь майбутніх фахівців соціальної сфери у професійних квестах, воркшопах, майстер-класах, «мозкових штурмах», диспутах, дебатах щодо вирішення проблем корекційної та реабілітаційної роботи з дітьми з ООП.

4. Проходження студентами волонтерської практики, проведення благодійних акцій, впровадження соціальних проєктів, що передбачають допомогу дітям з ООП та їх сім'ям.

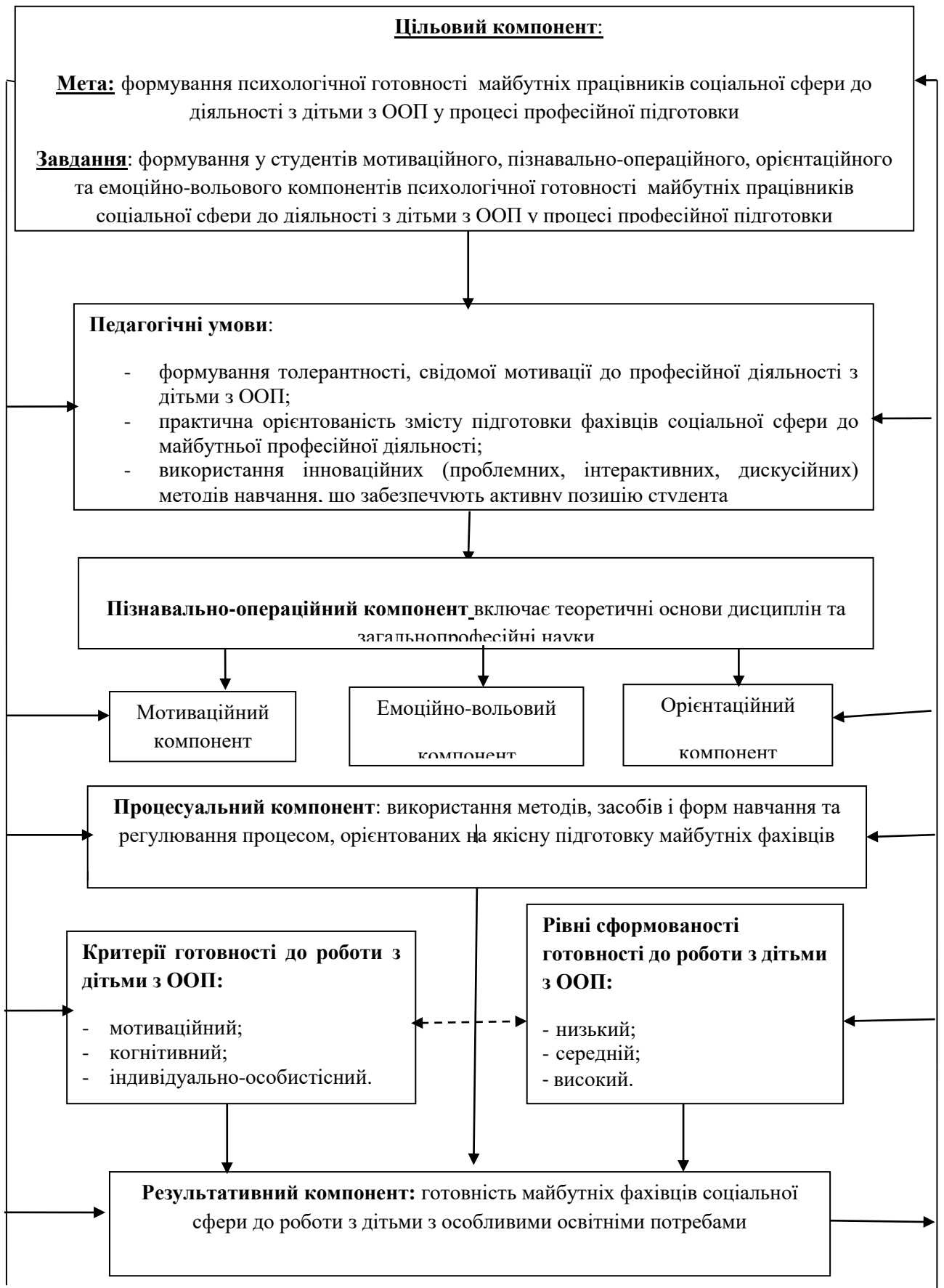


Рис. 1. Модель формування психологічної готовності соціальних працівників до роботи з дітьми з ООП

5. Відвідування під час лабораторних чи практичних занять реабілітаційних центрів для дітей з психофізичними порушеннями.

6. Застосування під час навчальних занять ігрових технологій щодо вирішення проблем соціальної адаптації та реабілітації дітей з ООП.

7. Створення колажів на професійну тематику «Я-професіонал», «Дитина з ООП – об'єкт соціальної роботи»; написання роздумів «Кроки соціального працівника для вирішення проблем дітей з ООП», «Дитина з ООП: як надати соціально-психологічну підтримку?» та ін.

8. Відвідування тренінгів формування готовності до роботи з дітьми з ООП, тренінги особистісного та професійного зростання, ділового спілкування.

9. Створення власної професійної бібліотеки та відеотеки щодо специфіки професійної діяльності соціального працівника з особами з ООП.

Список використаних джерел

1. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. №3. С. 13–19.

*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*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Відповідно до Указу Президента № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», підтриманого Верховною Радою, 24 лютого 2022 року в Україні введено воєнний стан.

Воєнний стан – це особливий правовий режим, що вводиться в Україні або в окремих її місцевостях у разі збройної агресії чи загрози нападу, небезпеки державній незалежності, територіальній цілісності та передбачає надання відповідним органам державної влади, військовому командуванню, військовим адміністраціям і органам місцевого самоврядування повноважень, необхідних для відвернення загрози, відсічі збройної агресії та забезпечення національної безпеки, а також тимчасове обмеження конституційних прав і свобод людини та громадянина, прав і законних інтересів юридичних осіб із зазначенням строку дії цих обмежень [3].

З огляду на такі обставини, Міністерство освіти і науки України закликало усі заклади освіти, за можливості, здійснювати навчання у дистанційній формі, разом з тим, надавати освітні послуги у встановлених обсягах, відповідно до визначених освітніх програм і планів та максимально швидко відновити навчальний процес.

Для закладів освіти України організація освітнього процесу з використанням дистанційних технологій навчання не є новою. Протягом тривалого часу у зв'язку з пандемією коронавірусу COVID-19 у закладах загальної середньої освіти, спеціальних закладах освіти та закладах вищої освіти напрацьовані теоретичні та практичні матеріали, розроблені спеціальні платформи для стабільної роботи тощо. Проте, забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного стану має свою специфіку. Особливим викликом ця проблема постає перед педагогами, що працюють з дітьми з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку, адже з огляду на специфіку свого розвитку, діти з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку мають обмежені можливості щодо швидкості реагування та опрацювання інформації, усвідомлення, запам'ятовування матеріалу. Повітряні тривоги, звуки вибухів, постійна тривога, що оточують дитину, не сприяють її успішному навчанню. Нова реальність, кожна незвична ситуація пов'язані із стресом, невизначеністю, страхом, розгубленістю.

Основним завданням організації навчання дітей з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку є створення максимально сприятливих умов, можливість відволікти дітей від тривожних новин та страшних подій війни, надати можливість спілкуватися з своїми педагогами, однолітками, друзями.

Саме у цьому віковому періоді значним авторитетом для школяра є педагог. Залежно від особистих якостей вчителя, встановлюються ділові і водночас довірливі стосунки з дітьми [1, с. 119]. Особливого значення набувають такі стосунки між корекційними педагогами та їх учнями.

З огляду на це, вважаємо доречним наголосити на певних аспектах діяльності педагогів щодо організації навчання школярів з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану. Зокрема, зважаючи на специфіку розвитку учнів та необхідність організації навчання в умовах воєнного стану, педагогам варто пам'ятати:

- саме Ви є одним із стабілізуючих факторів сприйняття школярами з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку теперішньої ситуації;
- розпочинайте заняття у чітко відведений за розкладом час (за умови відсутності повітряної тривоги та будь-якої іншої небезпеки для життя і здоров'я Вашого та учнів);
- будьте прикладом позитивних емоційних проявів, демонструйте спокій вербально і невербально;

- старайтесь проводити заняття у звичному для учнів темпі, з навантаженням, яке є для них прийнятним;
- використовуйте у процесі заняття з цікаві дидактичні матеріали, презентації, відеоматеріали;
- залучайте музичний супровід до проведення фізкультхвилинок;
- акцентуйте увагу учнів на позитивних моментах;
- відволікайте учнів від тривожних новин на конструктивну діяльність, пропонуйте більше творчих завдань(що стосуються природи, тварин), адже такі завдання сприяють стабілізації психологічного стану дитини;
- основні питання безпеки обговорюйте із школярами в ігровій формі;
- давайте кожному учневі висловитися, уважно вислухайте його відповідь, знайдіть для кожної дитини слова підтримки та позитиву;
- пам'ятайте про важливий вплив на учнів Вашого зовнішнього вигляду, погляду, виразу обличчя, усмішки.

Оскільки навчання – це атрибут стабільності, це заспокоює, надає відчуття безпеки та, водночас, мобілізує дитину до діяльності, варто максимально використовувати навчальну діяльність учнів з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку з метою їх налаштування на мирне майбутнє, на перемогу України, на повернення до звичного для усіх мирного життя.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
2. Поради для організації інклюзивного навчання під час війни. <https://mon.gov.ua/ua/news/rozrobleno-poradi-dlya-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-pid-chas-vijni>
3. Про роботу закладів освіти в умовах воєнного стану. <https://osvita.ua/news/85835/>

Добрянська І.С., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПОСКЛАДОВОГО ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема формування навичок читання привертає увагу багатьох українських вчених (О. Биковська, Г. Блеч, О. Боряк, І. Войтюк, О. Гаврилов,

С. Геращенко, І. Дмитрієва, С. Миронова, О. Нізевич, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасова, Ю. Шевченко, М. Шеремет та інші), адже від ступеня залучення дитини до книг, рівня розвитку її читацької потреби, залежить результат її подальшого навчання. Словникові джерела визначають процес читання як спосіб сприйняття інформації, психічний процес, у якому задіяні пам'ять, увага, уява, і мислення [3]. Діти з інтелектуальними порушеннями мають бідний словниковий запас, низький рівень розвитку сприйняття, оперативної пам'яті, уваги, недостатній розвиток лексичних та граматичних засобів мовлення, що значно ускладнює оволодіння ними навичками читання [4, с. 7]. Тому, пошук ефективних прийомів та шляхів формування навичок поскладового читання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є одним з ключових завдань спеціальної педагогіки, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Вчені (О. Гаврилов, І. Кравченко, С. Миронова та інші) вважають, що найбільш ефективним періодом формування навичок читання є молодший шкільний вік, коли діти від буквеного сприйняття слів переходять до складового, а потім і до читання цілими словами. У цей період вони читають невеликі тексти і можна звертати увагу на правильне прочитання кожного слова [2, с.136]. Успішне оволодіння навичками читання характеризується правильністю, швидкістю, виразністю та усвідомленістю прочитаного.

О. Боряк визначає, що діти з інтелектуальними порушеннями повільно запам'ятовують літери, змішують подібні за зображенням графеми, недостатньо швидко співвідносять звук з літерою, спотворюють звуковий склад слів, відчують великі труднощі у співвіднесенні прочитаного слова з предметом, дією, ознакою, тощо [1, с. 28].

Тому, одними з головних завдань у процесі формування навичок поскладового читання виступають: вдосконалення вимови; диференціація схожих одиниць читання; закріплення у пам'яті складів та слів; встановлення взаємозв'язку між сприйняттям та осмисленням слів, тощо.

Для вирішення поставлених завдань доречно використовувати вправи, які підбираються із врахуванням загального рівня розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, їх індивідуальних особливостей та ступеня сформованості навичок читання, тощо.

Вправи на диференціацію подібних складів та слів (наприклад, ла – ра, ма – мя, дуб – куб). Проводячи ці вправи, особливу увагу слід звернути на принцип утворення складів з однієї голосної, положення губ при їх вимові, тощо.

Вправи на читання складів і слів за подобою (наприклад, та – то – ту, тачка – качка). Завдяки даним вправам у дітей швидше накопичуються візуальні образи відтворених слів у пам'яті.

Вправи на читання складів та слів з попередньою підготовкою (наприклад, і – ті – стіл, а – фа – шафа). Після відтворення складових

структур діти читають слово або поскладово, або повністю, залежно від того, на якому етапі читання вони перебувають і яка складність структури слова.

Вправи на читання слів, які відрізняються однією – двома літерами або порядком їх розташування (наприклад, лак – мак, шарф – фарш).

Вправи на читання спільнокореневих слів, що відрізняються однією морфемою (наприклад, ліс – лісок).

Вправи на читання слів, які мають однаковий префікс, але різні корені (наприклад, прийшов – приїхав – прилетів).

Останні вправи викликають найбільші труднощі у дітей з інтелектуальними порушеннями, адже таким учням властиво орієнтуватися у читанні на формальну ознаку слова, а не на його сенс. Тому, часто діти спрощують прочитане слово до знайомого їм (наприклад, корова замість коробка).

Доцільним є використання ігрових моментів у даних вправах – «Сплутані літери», «Читання з діркою», «Склади фрагменти тексту», які сприятимуть формуванню навичок правильного читання та розвитку вміння прогнозувати слова.

Отже, оволодіння навичками читання формує у дитини з інтелектуальними порушеннями вміння адекватно сприймати та розуміти навколишній світ, своє місце в ньому, наповнювати його сенсом, духовністю, тощо.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: [спец.] 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 44 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2012. 322 с.
3. Дефектологічний словник: навч. посіб. за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
4. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

Докучина Т.О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
Філіппенко В.В., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Дошкільне виховання спрямоване на розвиток гармонійної особистості дітей, що передбачає створення умов для інтелектуального, фізичного, естетичного, морального та емоційного розвитку. Одним із напрямів виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями є музичне виховання, в процесі якого здійснюється оволодіння оточуючою дійсністю шляхом сприймання музично-художніх образів, пізнання загальнолюдських цінностей, пов'язаних з природою, навколишнім світом та ін. Через музичне виховання дошкільник розвивається як особистість, у нього формується здатність до розуміння мистецтва музики.

Проблеми музичного виховання та розвитку музичних здібностей у дітей досліджували: Я. Вишпінська, Т. Дорошенко Г. Падалка, О. Рудницька, О. Савченко, О. Хижна та ін. Вченими вивчались питання музичного виховання дітей, вплив музики на формування їхньої особистості та ін. У корекційній педагогіці вченими досліджувались різні аспекти музичного виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями (О. Василевська, І. Дуброва, Н. Квітка, В. Лощених та ін.). Проте актуальними залишаються питання розвитку музико-ритмічних здібностей дітей, використання ритміки як засобу корекційно-розвиткової роботи з дошкільними з інтелектуальними порушеннями.

Реалізація завдань музичного виховання здійснюється у процесі різних видів музичної діяльності, однією з яких є музично-ритмічна діяльність, використання якої у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями має вагомe значення для корекції порушень фізичного та психічного розвитку.

С. Барило відзначає позитивний вплив музично-ритмічних рухів на дитячий організм в цілому, оскільки покращують дихання, кровообіг, активізують нервову систему, зміцнюють м'язи рук та ніг, формують правильну поставу. Ритмічні рухи є основою для розвитку основних рухів, таких як: ходьба, біг, стрибки тощо. Використання музично-ритмічних вправ у роботі з дітьми сприяє розвитку якості рухів, їхньої виразності, пружності, пластичності, відчуття ритму. Також ці вправи здійснюють сприятливий

вплив на розвиток емоційної сфери, оскільки супроводжуються її активізацією [1].

Особливості психофізичного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями ускладнюють процес засвоєння ними музично-ритмічної діяльності. Для дітей цієї категорії характерними є моторна незграбність, труднощі рухової координації, узгодження рухів з музикою. Це обумовлює специфіку музичного виховання в цілому, та ритміки зокрема.

Музично-ритмічна діяльність як складова музичного виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями спрямована на реалізацію наступних завдань [3]:

- розвиток ритміко-рухових та танцювальних умінь;
- сприяння розвитку моторних реакції на відповідні зміни у музиці, які пов'язані з її ритмічним малюнком;
- формування невербальних комунікативних здібностей;
- формування вмінь відтворювати різні образи сюжетної лінії гри.

В. Ключко зазначає, що ритміка виконує роль тлумача звукового ряду, перекладаючи його на мову жестів. При цьому основним завданням ритміки є не лише опанування ритму, а передусім сприймання музики як цілісного явища. На відміну від танцювальних рухів, ритміка сприяє формуванню підпорядкованих музиці рухів, експресія яких спрямована на передачу усіх характеристик музичного розвитку. Ефективне формування музичної експресії рухів здійснюється за допомогою різних вправ, що забезпечують розвиток відчуття власного тіла у часі і просторі, зокрема [2, с. 34]:

- відтворення у рухах музичного розвитку щодо динаміки, артикуляції, тембрів;
- відтворення у рухах форми мелодичної лінії, музичних фраз;
- виконання рухових імпровізацій.

Розвиток музично-ритмічних здібностей у дошкільників з інтелектуальними порушеннями може реалізовувати у різних формах роботи та за допомогою різних методів. Основною формою організації музичного виховання, навчання та корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками є музичне заняття. Проте для цілісного впливу на дітей музика має супроводжувати їхню діяльність не лише під час музичних занять, а й режимних моментів, ігор, розваг, свят та ін.

Програмою розвитку для дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку визначено необхідність реалізації завдань музичного виховання як у процесі спеціально організованої діяльності під час музичних занять, так і у дозвільній діяльності, або ж у діяльності поза заняттями, під час режимних моментів, у другу половину дня. Для розвитку музико-ритмічних здібностей дошкільників доцільним є проведення свят та розваг, під час яких дітям слід створити можливості проявити свої навички у рухах

під музику, театральну-ігрову діяльність. Музична діяльність поза заняттями, спрямована на розвиток музичних та ритмічних здібностей у дошкільників з інтелектуальними порушеннями може реалізовуватись у різних видах діяльності, зокрема таких [3]:

- музично-ігрова діяльність, що містить ігри, які супроводжуються співом; музично-дидактичні ігри; включення знайомих пісень в режимні моменти, у вільну діяльність в групі;
- музично-театральна діяльність, що передбачає інсценування пісень, настільний театр тощо.

Отже, використання ритміки у процесі навчання та виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями має вагомим значенням для гармонійного розвитку їхньої особистості. У процесі музично-ритмічної діяльності створюються умови для розвитку пізнавальних процесів, моторики, емоційної сфери. Ефективність реалізації її завдань у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями визначається урахуванням особливостей психофізичного розвитку дошкільників, урізноманітненням форм і методів роботи, систематичністю цієї діяльності.

Список використаних джерел

1. Барило С.Б. Вплив музично-ритмічних рухів на загальний розвиток дітей дошкільного віку. *Наукове мислення*. URL : <https://cutt.ly/aMWuwis>
2. Ключко В. Ритміка та музичний рух : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 158 с.
3. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І.М. Дуброва, В.П. Лощених, Л.П. Шмалько. Київ, 2013. URL : http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11/.

Донець А.В., вчитель-дефектолог (олігофренопедагог)
*Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру
Хмельницької обласної ради,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ТА ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сучасна українська спеціальна освіта – це нова компетентнісно орієнтована освіта, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей, що окреслені в законі «Про освіту» та Державному стандарті освіти України. І особливо в умовах теперішнього військового стану, коли вимоги до відповідального ефективного навчання дітей підвищуються.

Найважливішим є питання формування життєвих компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями, як засобу забезпечення максимальної готовності до самостійного життя. Говорячи про учня навчально-реабілітаційного центру, виникають такі асоціації: опіка, допомога, трохи самостійності і роздуми постійно заклопотаних батьків. Особливо, якщо це дитина з комплексними психофізичними порушеннями. Велика роль олігофренопедагога, який відповідальний за подальшу життєву перспективу своїх учнів. На жаль, після закінчення навчання в школі, випускникам з такими порушеннями важко знайти собі подальшу зайнятість і однією з причин є недостатня здатність і готовність діяти в життєво важливих ситуаціях.

З метою конструктивної взаємодії родини зі школою для оптимізації навчання, виховання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами в початкових класах проводиться анкетування батьків. Аналіз отриманих результатів допомагає прояснити ситуацію у визначенні життєвих компетенцій: більшості батьків важливо, щоб ті знання, які отримують їх діти в реабілітаційному центрі допомогли їм в подальшому бути чимось зайнятими, працевлаштуватися, а деякі батьки хотіли б, щоб їх дорослі діти продовжили навчання і після школи.

Ключові компетенції формуються лише під час практичної особистої діяльності, тому освітнє середовище потрібно вибудовувати таким чином, щоб дитина опинялася в ситуації, що сприяє її становленню. Протягом цілого навчального дня в реабілітаційному центрі відбувається ненав'язливе накопичення корисного для дитини, починаючи від ранкового привітання, де діти вчаться озвучувати свої емоції, під керівництвом олігофренопедагога вчаться скоригувувати своє свідоме та підсвідоме, вчаться налаштовувати себе активно працювати, використовуючи елементи самонавіювання.

Формування життєвих компетенцій сприймається сьогодні як необхідний компонент освіти. Доцільно використовувати на уроках такі освітні технології, які активізують учнів, а не просто передають абстрактну, готову інформацію, відірвану від життя і життєвого досвіду.

Працюючи над розвитком у дитини адекватних уявлень про власні можливості і обмеження, про можливості спілкуватися з дорослими, уявлень про особисті потреби і права в організації навчання, потрібно розвивати такі життєві компетенції: уміння адекватно оцінювати свої сили, розуміти, що можна і чого не можна: в їжі, в фізичних навантаженнях; уміння користуватися особистими адаптивними засобами в різних ситуаціях (окуляри, крісло); уміння адекватно описати проблему, яка виникла і звернутися за допомогою.

Особлива увага приділяється дітям з розладами аутистичного спектру – використання методу жестової та візуальної підтримки для формування навички фіксації погляду спочатку на вчителя, потім на дошку.

Використання методу соціальних історій для подолання проблем з соціальною поведінкою.

Формування таких компетенцій, як вміння приймати посильну участь в повсякденних справах (купівля продуктів, ремонт квартири), вміння орієнтуватися в просторі школи, вміння включатися в різноманітні шкільні справи – відбувається, як на уроках, так і на перервах. На уроках математики, фізики і хімії в побуті пропонується розв'язування задач, пов'язаних з життям.

Учні вчаться брати участь у розподілі сімейного бюджету, раціональному веденні домашнього господарства.

Якщо дитина з порушенням інтелектуального розвитку не буде добре адаптованою до навколишнього соціуму, у неї, як правило, можуть виникнути проблеми з соціальною поведінкою. Для подолання цієї проблеми у дітей з РАС, які розуміють звернене мовлення, ефективним є метод соціальних історій.

Розуміючи, що учні ніколи не стануть настільки самостійними, щоб обходитися без допомоги і підтримки дорослого, багато уваги приділяється комунікаційній компетентності, умінню вирішувати життєві проблеми, використовуючи комунікацію (вербальну і невербальну), як засіб досягнення цілі – це вміння розпочати і підтримати розмову, запитати, висловити свої наміри, прохання, побажання, побоювання.

З учнями, у яких відсутнє мовлення, результативним є використання мовної програми Макатон, яка дозволяє використовувати одночасно жести, символи і мову. Хоча кількість понять словника обмежена, та для побуту і розуміння оточуючими потреб та бажань дитини достатня.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені контакти з навколишнім, у них складається недостатньо повна і детальна; або загальна і переважно вербальна – картина світу. Уявлення про світ фрагментарні і стереотипні, обмежені конкретними, звичними ситуаціями, які спричиняють викривленість і однозначність у сприйнятті і розумінні того, що відбувається навколо. Один з напрямків розвитку життєвих компетенцій – диференціація і осмислення картини світу і його часово-просторової організації.

На даному етапі в сучасному світі завдання формування життєвих компетенцій є актуальною для учнів різних нозологій. У закладі середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку процес навчання і виховання в кінцевому завданні має основну мету – підготовка випускників до самостійного життя і корисної праці.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О. В. Особливості дітей в закладі та соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Каменщук Т.Д. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку: стаття.

URL : <https://aqce.com.ua/download/publications/192/250.pdf/>

3. Супрун Г. В. До питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: наук.-метод. зб.: Вип.4. Частина 2. Київ : Педагогічна думка, 2013. С. 320–338.

4. Тупоногов Б. К. Корекційно-педагогічна робота в системі освіти дітей з порушеннями розумового та фізичного розвитку. *Дефектологія*. 1994. № 4. С. 9.

5. «Голос безмовленневої дитини» посібник щодо формування мовленневої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації / Творча група педагогів КУ Сумського НВК №34 СМР: Шрамко Л.М., Куриленко І.М., Ковальчук І.П., Краузе В.В., Павленко М.С. Суми 2018. 44 с.

6. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

7. Зайцева Л. Компетентнісний підхід в освітньому процесі. *Початкова школа*. 2011. № 11. С. 9–11.

8. Закон України «Про освіту». URL : <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>

Загалеви́ч В.Л., магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
викладач ВСП Кам'янець-Подільського фахового коледжу
НРЗВО Кам'янець-Подільський державний інститут,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ЕЙДЕТИЧНІ МЕТОДИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ

При роботі з дітьми, що мають інтелектуальні порушення діяльність колекційного педагога повинна бути спрямована на покращення процесів розвитку і соціалізацію дитини, послаблення чи подолання психофізичних вад дітей з інтелектуальними порушеннями в навчально-виховному процесі з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [2, с. 28].

Справді, порушення пізнавальної діяльності цих дітей не дає їм змоги самостійно узагальнити певні поведінкові норми, дії, що в майбутньому стануть переконаннями та регулюватимуть їхню поведінку.

Тому у роботі з такими дітьми доцільно застосовувати і нетрадиційні методи навчання, одним з таких методів та прийомів є ейдети́зм, що розглядає ейдетику як різновид образної пам'яті та визначає здатності практичного застосування ейдотехнік у різних сферах життя людини.

В основі поняття «ейдетика» – слово «образ». Відомо, що ейдетика виникла на початку 1920-х років завдяки дослідженням сербського вченого В. Урбанчіча, який відкрив феномен особливої пам'яті через зорові образи, що дають змогу з часом детально відтворювати раніше побачене [1].

Вважають, що слідом за Урбанчічем проблемою ейдети́зму займалися німецькі дослідники Е. Єнш та його марбурзька школа психології. У Радянському Союзі дослідження з цієї теми були дозволені до 1936 р. і відродились аж у 1990-і роки [1].

Енциклопедичний словник визначає мнемотехніку як мистецтво запам'ятовування, сукупність прийомів і способів, що полегшують цей процес, збільшують обсяг пам'яті шляхом створення асоціативного зв'язку.

Доречно зазначити, що для ейдетичного розвитку важлива асоціативна пам'ять, пов'язана з активною мовленнєвою і творчою діяльністю. Дуже часто застосовуються графічні, смакові, тактильні, звукові та нюхові асоціації.

На думку Л. Кашуби ейдетичні методики сприяють розвитку образного мислення; розширюють інтелектуальні можливості дитини; збільшують обсяг пам'яті; формують в учнів упевненість у собі, своїх можливостях, підвищують самооцінку; крім того, посилюється контроль над власною поведінкою, за допомогою розвитку образного мислення розвиваються пізнавальні інтереси [1].

Ейдети́зм є особливим різновидом образної пам'яті, здатністю найбільш яскраво й точно відобразити в усіх деталях наочні образи предметів, які в даний момент особисто людина не сприймає. Вчені стверджують, що фізіологічним підґрунтям ейдетичних образів є залишкове збудження зорового аналізатора.

Таким чином, розглядаючи ейдетику під психологічним кутом, можна стверджувати, що це здатність відтворювати наочний образ певного предмета, речі, факту або явища через певний період часу. Для неї характерні яскраві, емоційні, сповнені вражень спогади. Образна пам'ять повертає цілісне дитяче сприйняття світу, відновлює природну пам'ять, сприяє творчому мисленню. Це більш стійка форма пам'яті, зруйнувати яку майже неможливо, тому що вона виходить з інтересів самої людини та вже невіддільна від її особистості. Резерви пам'яті людини пов'язані з розвитком ейдетичної пам'яті [4, с. 219].

Застосовуючи методи ейдетики, ми можемо розвинути різні види уваги, мислення, уяви, пам'яті. Вона дає можливість використовувати нові способи оволодіння навчальним матеріалом, задіюючи різні аналізатори дитини: зір, слух, нюх, смак. До того ж нові знання ґрунтуються на добре відомих дітям образах.

Методи ейдетики сприяють розвитку уяви, вміння працювати із живою уявою, використовуючи мнемонічні прийоми. Можна виокремити понад 20 різноманітних технік запам'ятовування інформації. Одним із цікавих методів є зорове промальовування. Цей метод доречно застосовувати при запам'ятовуванні цифрових і літерних позначень. Його специфіка полягає в тому, що до контурів будь-якої цифри чи букви додаються деталі, котрі перетворюють за допомогою фантазії сухий знак на якийсь предмет. Наприклад, із нулика робимо дзеркало, одиничка перетвориться на ялинку, двійочка стане лебедем, а трійка трансформується у змію. Малюючи магічні цифри та літери, діти починають помічати їх у повсякденному житті й навколишньому світі. Науковці виділяють метод запам'ятовування точної інформації, що поділяється на мнемоніку, ланцюгову реакцію та акровербальну методику. Така спеціальна техніка дає можливість запам'ятовувати інформацію через зміну її виду.

Наприклад, пропонуємо дитині вивчити кольори веселки у дошкільному віці за допомогою віршика: «Кожен мисливець бажає нати, Де Сидить Фазан», або вивчаючи правила написання м'якого знака вже у школі застосовуємо фразу на кшталт: «Де ти з'їси ці лини?». Доцільно застосовувати також прийом ланцюгової реакції, при якому відбувається формування асоціативних ланцюжків, коли з одного образу виникає інший, яке дає можливість відтворити правильну послідовність [1].

Можемо підсумувати, що методика ейдетики є комплексом систематизованих ігор-вправ, що розвивають та збагачують здатність сприйняття через образність. Розвиток різноманітних видів пам'яті (зорової, слухової, тактильної, нюхальної, смакової, фотографічної) за допомогою різних методів (послідовної асоціації, трансформації, оживлення, фонетичних асоціацій, відсторонення, входження та ін.) дає можливість запам'ятовувати великий обсяг інформації, відкриває творчі таємниці здібностей дитини, сприяє підвищенню якості її знань, оздоровлює її психічний стан. Учені стверджують, що в процесі тренування образної пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями розвиваються всі види пам'яті; вдосконалюється якість уваги; розвиваються уява, мислення, мовлення інтелект. Спостерігається динаміка розвитку пізнавальних процесів, формуються навички саморегуляції, поліпшення процесів емоційно-вольової сфери [4, с. 220].

Таким чином, систематичне застосування ейдетичних методик активізує мовленнєві практичні вміння, руйнує стереотипи мислення, сприяє

кращому спілкуванню, підвищує настрій, спричиняє формування стійкого інтересу до навчальної діяльності, розвиток зв'язного мовлення.

Список використаних джерел

1. Ейдетика для дітей – що це таке? Навіщо вона потрібна дитині. URL : <https://kidsvisitor.com/uk/news/257-eidetika-dlia-ditei-shcho-tse-take-navishchovon/>.
2. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський, 2015. 245 с.
3. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2014. 260 с.
4. Миронова С. П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5. Т. 1. С. 218–228. URL : <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/991/1/Lyubchych%20N.V.pdf>.

Зайчук Л. О., магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сьогоднішній день головною метою та стратегічним напрямом спеціальної освіти є забезпечення умов, що сприяють підготовці дітей з порушеннями інтелекту до самостійної життєдіяльності у суспільстві, орієнтуючись на їх індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Відомо, що комфортність життєдіяльності у нових соціальних умовах залежить, насамперед, від успішності соціалізації. Актуальність проблеми забезпечення соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, зумовлено особливостями їх розвитку, які значно утруднюють перебіг у них цього процесу.

Вивченню особливостей процесу соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту присвячені праці Ю. Бистрової, О. Вержиковської, О. Гаврилова, В. Левицького, М. Матвеевої, Г. Мерсіянової, В. Мачихіної, С. Миронової, С. Мирського, А. Обухівської, Б. Пінського, В. Синьова, І. Татьянчикової, К. Турчинської, О. Хохліної, Л. Шипіциної та ін.; психологічної адаптації В. Ерніязової, Н. Коломінського, О. Мамічевої, О.

Проскурняк та ін.; професійно-трудової соціалізації В. Бондаря, В. Золотоверх, А.Висоцької, Г.Дульнева, Г.Мерсіянової, О. Хохліної та ін. Однак, не зважаючи на численні дослідження, проблема пошуку нових сучасних шляхів успішної соціалізації дітей цієї категорії все ще залишається актуальною [1; 4; 5].

Метою статті є виділення основних педагогічних умов соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях період шкільного навчання розглядається як один з найважливіших етапів життя дитини. Адже, саме в шкільному віці є можливість і необхідність сформувати в учнів у ході навчально-виховного процесу певний соціальний досвід, дати їм знання та вміння, необхідні для успішної соціальної адаптації в суспільстві. Отже, соціалізація визначається як процес і результат взаємодії особистості та соціального середовища [2; 5].

Недостатній рівень адаптованості учнів з інтелектуальними порушеннями, зокрема: низький рівень успішності навчання, поверхневі знання про правила і норми соціальної поведінки; високий рівень особистісної і ситуативної тривожності та агресивності; недостатня соціально-психологічна адаптованість, зумовлюють пошук педагогічних засобів, спрямованих на підвищення ефективності цього процесу в умовах спеціальної школи [2; 4; 5].

Виходячи з цього, ефективність процесу соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту залежить від низки педагогічних умов. А саме:

1. Запровадження в освітній процес методу соціального проектування, що сприяє зв'язку теоретичних знань та практичних вмінь, шляхом залучення до реального суспільного життя дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту [3].

2. Створення та впровадження у навчально-виховний процес методу соціоорієнтованих ігор (проблемні ситуації, ігри та вправи) особливістю яких є творча самореалізація дитини, що виражається в індивідуальному проживанні соціальних ролей, що забезпечують доступний шлях накопичення знань про довкілля та норми соціальної взаємодії.

3. Набуття дітьми досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій. Першочергове завдання дорослого – навчити дітей способам позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації.

4. Наступною умовою є розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих та враховувати його у взаєминах з однолітками і дорослими. Засобами реалізації цієї умови можуть слугувати: пошуково-експериментальна діяльність, аналітичні вправи, інтегровані заняття соціального спрямування, робота з літературними творами, застосування психологічних етюдів та «словника ситуацій».

5. Розвиток позитивного емоційного ставлення особистості. До ключових понять позитивного емоційного стану особистості можна віднести: стресостійкість, гармонію, духовність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування соціальної компетентності як показника соціалізації, відбувається шляхом залучення до реального суспільного життя дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту; створення та впровадження у навчально-виховний процес методу соціоорієнтованих ігор; набуття дітьми досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; розвитку вміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих та враховувати його у взаєминах з ровесниками; формування позитивного емоційного ставлення особистості.

Перспективність подальших розвідок полягає у подальших дослідженнях додаткових умов соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту.

Список використаних джерел

1. Капська А. Й. Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика* : наук.-метод. журн. 2006. № 1(13). С. 5–8.
2. Синьов В. М. Мультидисциплінарний (медико-психолого-педагогічний) характер діагностики і корекції розвитку особистості при порушеннях процесу соціалізації. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі*: матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р., Київ, 2008. С. 527–532.
3. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської. Київ. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.
4. Супрун М.О., Висоцька А.В., Гладченко І.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.
5. Татьянчикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. 381 с.

Застука С.В., фахівець ІРЦ
КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Покровської сільської ради,
с. Олексіївка, Україна

НЕЙРОКОРЕКЦІЯ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Проблема вивчення порушень читання у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення та його подолання в наш час актуальна, оскільки з кожним роком зростає кількість дітей з цим порушенням. За даними Центру медичної статистики МОЗ України, наразі, серед продіагностованих дітей, зареєстровано близько одного мільйону дітей з порушеннями мовлення, що потребують корекційної допомоги [4].

В початковій школі до цих порушень ще додаються і порушення писемного мовлення – читання та письма, які мають велике значення у розвитку психіки дитини [1]. Нині вченими визнано, що значні труднощі в оволодінні дітьми програми шкільного навчання є не лише педагогічною, а й медичною проблемою.

У МКХ-10 дислексію віднесено до двох груп: «Специфічний розлад читання» з кодом F81.0 (дислексія розвитку), «Дислексія та алексія» з кодом R48 (дислексія БДУ) [3].

На сьогодні немає загальноприйнятого визначення терміну «дислексія». Одне із визначень було запропоноване Міжнародною асоціацією дислексії (IDA) 12 листопада 2002 року.

Дислексія – це вид специфічного порушення навчання, що має неврологічну природу. Вона характеризується нездатністю швидко та правильно розпізнавати слова, здійснювати декодування, освоювати навички правопису. Ці труднощі пов'язані з неповноцінністю фонологічних компонентів мовлення. Вони існують, незважаючи на збереження інших когнітивних здібностей та повноцінні умови навчання. Вторинно виникають порушення розуміння тексту, дефіцит читацького досвіду та словника.

У дітей з дислексією недостатньо сформований слуховий, зоровий, руховий аналізатори. Проблеми пов'язані з читанням самостійно не вирішуються. Потрібна спеціальна логопедична допомога. Без вирішення та корекції цієї проблеми діти не зможуть повноцінно оволодіти шкільною програмою. Процес корекції дислексії складний та тривалий. Ця робота може затягтися на місяці та роки. Результат такої роботи – це успішне майбутнє.

Існує багато різних методик, прийомів та вправ для корекції дислексії. Однією з таких методик є нейропсихологічна корекція.

Нейропсихологія – це напрямок у роботі з дітьми та підлітками у яких спостерігаються проблеми у психічному розвитку. Нейропсихологія

досліджує зв'язки між функціонуванням головного мозку, психічними процесами та поведінкою. Дитяча нейропсихологія вивчає латеральну асиметрію правої та лівої півкулі, що є причиною шкільної неуспішності.

Нейропсихологічна корекція працює одразу з трьома блоками мозку (енергетичний, інформаційний та блок регуляції та контролю). Якість такої роботи значно вища і результативніша [2].

Нейрокорекція складається з комплексу таких вправ як: дихальні, окорухові, розтягнення, «повзання», «дворучне малювання», різні завдання розвитку кінестетики, фонематичного слуху. У логопедичних заняттях доцільно використовувати для досягнення кращого результату вправи з нейропсихології. Розглянемо деякі з них.

Окорухові вправи розширюють зорове сприйняття, позитивно впливають на мовну функцію, увагу і пам'ять. Ці вправи спрямовані на відстеження предмета на різних рівнях та різному напрямку (верх – низ; право – ліво, тощо).

Дихальні вправи посилюють постачання киснем всього організму, оптимізують тонус м'язів, знижують збудливість та покращують загальний стан дітей. Дихальні вправи дуже добре насичують киснем головний мозок.

Кінестетична чутливість – це основа формування міжсенсорних зв'язків: рухових – у процесі просторового зору; шкірно-кінестетичних – при дотику; слухових та рухових – при читанні та письмі.

Такі засоби, як масажні килимки, м'ячики, еспандери можна використовувати для закріплення звуків. Тактильні відчуття сприяють кращому запам'ятовуванню. Синхронізація роботи рук і мовлення при одночасної активізації роботи мізинця та безіменного пальця стимулює роботу відділів мозку, що відповідають за розвиток навичок читання та письма. Важлива не сила пальців, а робота безіменного пальця та мізинця, які у повсякденному житті задіяні мало.

Отже, на сьогодні є вкрай важливим вчасне виявлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення проявів дислексії. Якщо під час діагностики у молодшого школяра виявлено проблеми з оволодінням навички читання, необхідно грамотно визначити напрями її корекції. Застосування нейропсихологічного підходу в логопедичній роботі з дітьми в корекції порушення читання на сьогодні є доволі дієвим. Підвищення працездатності, вміння планувати учбову діяльність, навички самоконтролю дозволяють на більш якісному рівні скорегувати наявні порушення, що в кінцевому результаті стимулює навчальну мотивацію дітей та призводить до покращення їх успішності.

Список використаних джерел

1. Кіпаренко О. Л. Нейропсихологічні передумови труднощів формування навички читання. *Scientific Collection «InterConf»*. 2021. № 44. Р. 293–296.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва. 1973. 374 с.

3. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятый пересмотр (МКБ-Х). Киев, 1999.

4. Центр медичної статистики МОЗ України. URL : <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc/vooz.html>

Кіріллова А.О.,

асистент кафедри спеціальної освіти та психології
*Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії,
м. Запоріжжя, Україна*

ФЕНОМЕН ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Стаття 53 Конституції України зазначає, що кожен має право на освіту. Проте у сучасних умовах освітній процес потребує реформування та модернізації, тому на зміну класичному освітньому формату прийшов дистанційний [4].

Закон «Про освіту» зазначає, що дистанційна форма освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Ключові правові аспекти в рамках організації дистанційної освіти зазначені в Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.) та в Положенні «Про дистанційне навчання» (2020 р.) [3; 5; 7].

У наукових колах використовується в рамках цієї теми два поняття – «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання». Дехто їх ототожнює, а дехто робить акцент на тому, що навчання передбачає двосторонній процес взаємодії викладача та студента на відстані за допомогою засобів Інтернет-зв'язку, а поняття освіта передбачає свою реалізацію за допомогою дистанційного навчання [2, с. 241].

Дослідженням проблеми впровадження технологій дистанційного навчання займаються О. Андрєєв, Р. Деллінг, Д. Кіган, А. Кларк, Г. Козлакова, І. Козубовська, С. Курбатов, В. Мурадова, М. Мур, В. Олійник, Г. Рамбле, О. Рязанцева, М. Томсон, Ю. Фальштинська, А. Хуторський та ін. Вивчають аспект дистанційного навчання в рамках корекційної педагогіки О. Качуровська, С. Миронова, М. Соколовська, В. Шевченко та ін.

В. Биков наголошує на тому, що дистанційне навчання може бути певних різновидів:

– дистанційне навчання (навчальна взаємодія відбувається переважно на основі екстериторіального принципу);

- традиційне дистанційне навчання (взаємодія учасників в асинхронному форматі за допомогою пошти/телефону);
- е-дистанційне навчання (індивідуалізована взаємодія в асинхронному чи синхронному режимі за допомогою мережі Інтернет) [1].

Дистанційне навчання досить часто порівнюють з заочним, але вони мають відмінності, адже при дистанційному навчанні:

- наявний постійний контакт студента та викладача;
- наявна можливість організації обговорення/дискусії/групової роботи/проектної діяльності в будь-який момент.

Існує декілька відкритих платформ для організації дистанційного навчання (В. Лунячек): A Tutor, Claroline, Dokeos, eFront, ILIAS, OLAT, Sakai та ін. [6]. Натомість Хортицька національна академія в процесі професійної підготовки корекційних педагогів використовує платформу Moodle, яка офіційно затверджена в змінах та доповненнях до Положення про організацію освітнього процесу у комунальному закладі вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради від 28 травня 2020 року.

Проте не дивлячись на обрану платформу дистанційного навчання необхідно правильно впровадити їх в освітню діяльність закладу:

- знайомство з платформою;
- використання платформи під час викладання різних дисциплін (адаптація навчальних планів);
- використання платформи під час підготовки до різних освітніх проєктів;
- перетворення освітнього середовища завдяки використанню платформи дистанційної освіти (платформа дистанційного навчання стає невід'ємною складовою освітнього процесу).

Досвід Хортицької національної академії в підготовці фахівців корекційної сфери підтверджує той факт, що за умов дистанційного навчання роль викладача не стає меншою в процесі засвоєння студентами матеріалу. Адже спочатку відбувається активне коригування силабусів викладачами, а в подальшому студенти можуть отримувати консультативну допомогу (уточнення теоретичних даних, допомога під час виконання завдань блоку самостійної роботи/проектної роботи та ін.).

Освітній процес за допомогою платформи Moodle Хортицька академія організовує вже четвертий навчальний рік поспіль. На основі практичного досвіду слід зазначити, що ця платформа може слугувати базисом для роботи не лише в умовах дистанційного навчання, а й очного. Вона дозволяє створювати сторінку кожної окремої дисципліни (та об'єднати їх за кафедрами) та легко орієнтуватися в web-інтерфейсі, викладач має змогу розміщувати різні типи контенту (розподіл на дві великі групи: види діяльності та ресурси), розміщувати тести різного формату для перевірки рівня засвоєних знань (більше 10 форматів тестових завдань), зручні

інструменти оцінювання діяльності студентів та можливість зворотного зв'язку зі студентами (коментарі до перевірених завдань, окремий чат з викладачем та ін.).

Переваги дистанційного навчання полягають ще й в тому, що воно дозволяє залучити до отримання освітніх послуг студентів з ООП, студентів з тимчасово окупованих територій, студентів, які евакуювалися в межах країни або в іншу країну та ін.

Таким чином, можна зробити висновок, що дистанційна освіта – сучасний погляд на організацію освітнього процесу закладів вищої освіти, в тому числі і на професійну підготовку корекційних педагогів, який сприяє розвитку інформаційної компетентності студентів та в своїй основі має особистісно-орієнтований, діяльнісний підхід.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ, 2009. 684 с.
2. Волобуєва Т. Б. Самовчитель з організації дистанційної освіти. Харків, 2010. 256 с.
3. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Конституція України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.).
6. Лунячек В. Е. Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика: монографія. Харків, 2011. 372 с.
7. Положення «Про дистанційне навчання». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.

Кірія А.В., вчитель-методист,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Костянтинівської спеціальної школи № 32
Донецької обласної ради,
м. Костянтинівка, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Костянтинівська спеціальна школа № 32 Донецької обласної ради розташована в екологічно чистому районі міста Костянтинівки Донецької області. В школі отримують освіту 104 діти з різних місць регіону.

Метою діяльності школи є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності.

Основним напрямом освітнього процесу в закладі є надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Педагогічні працівники школи створюють оптимальні умови для розвитку життєво компетентної особистості здобувачів освіти, підготовки їх до суспільного життя й трудової діяльності.

З березня 2020 року перед колективом школи постало питання реалізації освітнього процесу за дистанційною формою. З метою забезпечення ефективної роботи в цьому напрямку, на сайті школи було терміново створено інформаційний блок «Дистанційне навчання», контент якого містить посилання на гугл-класи з кожного предмету кожного класу, розклад уроків, час проведення. Все оформлено в доступному форматі для учнів, які мають порушення інтелектуального розвитку. Всі учасники освітнього процесу ознайомлені з вказаним ресурсом і активно користуються ним.

Дистанційне навчання відбувається засобами додатків Google (гугл-клас, гугл-форми, гугл-документи та інше). Онлан-уроки проводяться в додатку Google Meet. Інформація в гугл-класах містить текстову і наочну складові. До змістовної інформації педагоги відносять: теоретичний блок, тлумачення завдання та вправи для контролю засвоєння матеріалу учнями, посилання на відеоуроки тощо.

Освітній матеріал для школярів початкових класів розміщено згідно навчальних тижнів.

А для учнів старшої ланки за предметами і датами виконання. Справа в тому, що з більшості предметів учні не мають підручників, тому вчителям доводиться набирати навчальні тексти, або фотографувати сторінки підручника і розміщувати їх на сайті.

Активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти сприяють інтерактивні вправи, освітні вікторини, мультимедійні презентації, які вчителі постійно використовують у своїй діяльності.

Принципи гуманної педагогіки реалізуються саме через зміст завдань і умов їх виконання.

Дитині з особливими освітніми потребами важко опанувати навчальний матеріал самотійно, тому з метою підвищення рівня мотивації до навчання вчителі використовують посилання на цікаві відео-уроки, онлайн-екскурсії, навчально-розвивальні ігри тощо.

З метою попередження перевантаження школярів навчальною, відео-, аудіо- інформацією, розвиваючими іграми чітко дозуємо наданий матеріал.

У блоці шкільного сайту «Психологічна сторінка» розміщено практичні поради щодо організації дня дитини в умовах війни (або евакуації), запобігання перевтоми школярів та інші корисні матеріали.

З метою чіткої організації роботи педагогічного колективу в дистанційному режимі, обміну досвідом тощо було створено дві групи в мережах Viber : «Вчителі» і «Вихователі» та гугл-клас «Методичний клас», адміністраторами яких є заступники директора з виховної роботи і навчально-виховної роботи. Щовівторка і щочетверга проводяться планові онлайн-наради.

З метою контролю за процесом дистанційного надання освітніх послуг, своєчасної корекції можливих організаційних негараздів до кожного гугл-класу входять представники адміністрації школи.

Практика навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в дистанційному режимі вказала на такі особливості:

Переваги дистанційного навчання для здобувача освіти:

- Можливість для учнів навчатися у зручний час.
- Кожен учень працює у відповідному для нього темпі.
- Мобільність. Кожен учень може зв'язатися з педагогом зручним для нього способом: телефон, електронна пошта, Viber та інше.
- Доступ до навчального матеріалу має необмежений строк.
- Дитина вчиться розраховувати тільки на себе і тільки на свої знання.
- Можливість більш поглибленого вивчення предметів, що цікавлять.
- Учень привчається до самостійного навчання.
- Підвищення рівня цифрової грамотності учнів, батьків (за наявності відповідних засобів зв'язку і обладнання для організації освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання).

Переваги дистанційного навчання для вчителя:

- Індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його здібностей та потреб.
- Оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.
- Залучення батьків до процесу навчання (педагогіка партнерства).
- Підвищення рівня професійної компетентності.

Труднощі дистанційного навчання, які відчули фахівці:

- Відсутність відповідного програмного й апаратного забезпечення дистанційного навчання дітей з ООП.
- Відсутня інформаційно-методична підтримка дистанційного навчального процесу для осіб з інтелектуальним порушенням.
- Відсутність електронних підручників для осіб з інтелектуальним порушенням, тому витрачається багато часу на підготовку матеріалу з предмету для учнів, не вистачає часу на самоосвіту.

- Діти з ООП не мають достатньо вмотивованості, терпіння, відповідальності для роботи в дистанційному режимі (особливо молодші школярі).
 - Проблеми ідентифікації учня. При роботі у класі педагог має змогу спостерігати за роботою учнів, що неможливо під час дистанційної форми навчання.
 - Батьки дітей з ООП не мають відповідного досвіду і бажання для домашнього навчання своїх дітей, не приділяють достатньої уваги освітньому процесу.
 - Відсутність у дітей підручників, тому велику кількість часу педагог витрачає для того, щоб надрукувати ту інформацію, яку діти повинні засвоїти.
 - В мережі Internet немає онлайн уроків, які б відповідали розумовим особливостям учнів спеціальної школи, тому ті уроки які є в Internet мережі доводиться адаптувати до умов освіти дітей з ООП.
 - Дитині з особливими освітніми потребами важко опанувати навчальний матеріал самостійно, тому однією з труднощів є відсутність живого безпосереднього спілкування з педагогом.
 - Якість навчання за допомогою дистанційних технологій напряду залежить від гарної технічної оснащеності (не у всіх є особисті компютери та планшети, а через смартфони виконувати систематично домашні завдання не зручно).
 - Низька якість інтернет-зв'язку. Дуже часто сайти і відео-уроки не завантажуються.
 - Труднощі соціалізації дитини (перебування поза колективом ровесників може призводити до труднощів дитини в ситуаціях вирішення конфліктів, співпраці з однолітками).
 - Можливість перевантаження школярів навчальною інформацією, відео-, аудіо- інформацією, навчальними іграми тощо.
 - Систематичне залучення дитини до онлайн-навчання може призвести до комп'ютерної або інтернет-залежності.
- Досвід роботи нашої школи в дистанційному режимі показав, що педагогічний колектив працює оперативно, злагоджено і достатньо ефективно. Співпраця учасників освітнього процесу побудована на довірі та взаємоповазі. Ми дуже віримо, що вже найближчим часом шкільні коридори наповняться щасливими дитячими голосами і сміхом.

Кобель І.Г., доктор Ph.D.(Alberta),
кандидат педагогічних наук,
методист, викладач кафедри практичної психології
*Львівського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Львів, Україна*

ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР У ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ

Інклюзивний рух впливає на всі сфери спеціальної освіти, включаючи навчання глухих або слаб(к)очуючих учнів (ГСУ). Багатьма американськими авторами запропоновано численні визначення інклюзії, однак всі ці визначення сходяться в одному – розміщенні учнів з обмеженими можливостями в загальноосвітньому класі з необхідними допоміжними засобами та системами підтримки [3]. У США ГСУ навчаються в кількох десятках шкіл для глухих (включаючи інтернатний тип), але більшість в інтегрованих або ресурсних класах у державних школах, або в звичайних навчальних класах за підтримки «мобільного» сурдопедагога, який опікується багатьма учнями в різних навчальних закладах [4].

Поряд із втратою слуху додаткові порушення можуть включати інтелектуальну недостатність, труднощі у навчанні, порушення зору, церебральний параліч, ортопедичні захворювання або інші фізичні вади. Однак немає єдиної думки щодо визначення ТН. За останні 50 років було проведено численні дослідження учнів із ТН, і до цієї категорії відносять «дислексію», «травму головного мозку», «неврологічну недостатність», «порушення сприйняття» тощо.

Як не існує загальноприйнятого визначення ТН, так само немає загальноприйнятого визначення категорії ГСУ з ТН [3;5;7]. Клювін [4] запропонував кілька положень для дискусії про глухих учнів із ТН: (1) глухота сама по собі не є проблемою у навчанні, (2) глухота може спричинити автоматичне зарахування ГСУ до категорії учнів із ТН та (3) деякі глухі учні можуть мати проблеми з навчанням. Відсутність визначення поняття «ГСУ з ТН» призвела до суперечок серед фахівців щодо класифікації таких студентів.

Втрата слуху найбільше впливає на сприймання і розвиток усного мовлення. Здається, це не впливає на когнітивний чи інтелектуальний розвиток, але може мати значний вплив на успіхи у навчанні. Дослідження постійно виявляють, що середні шкільні досягнення ГСУ є нижчими, ніж у чуючих однолітків. Еліот і Паверс (Elliot & Powers) [7] повідомили, що «одним із найпереконливіших висновків є те, що існує зворотна залежність між порушенням слуху та досягненнями: чим серйозніше порушення, тим

нижчі досягнення» (стор. 34). У середніх класах низькі досягнення ГСУ, отже, можна розглядати як результат труднощів у навчанні, а не як вплив глухоти/втрати слуху. Незважаючи на те, що Мурес (Moores) заявив, що труднощі в навчанні у ГСУ «багато педагогів, які працюють з цими учнями, не лише не розуміють, але часто навіть не визнають» [6, с.83], хоча за твердженням Мідоу-Орланс (Meadow-Orlans), «для дитини первинною вадою втрати слуху є не депривація звуку, а депривація мови» [5]. Мурес (Moors) підтримав цю тезу зауваживши, що затримка мови (мовлення) може порушити розвиток «нормальних» соціальних стосунків [6].

Струкер [8], повідомляючи про результати опитування клінічних спеціалістів і вчителів-практиків, вказав на чотири компонентні обмеження студентів, які їх відрізняють (характеризують), на відміну від інших, які не мають негативного впливу: (1) просторові зв'язки, (2) зорове сприйняття, (3) розбіжність між IQ учнів і рівнем досягнень і (4) довготривала пам'ять. У школах є певні можливості для виявлення ГСУ із складними (множинними) порушеннями, які мають (можуть мати) труднощі в навчанні. Але більшість методик оцінювання суттєво не відрізняється від оцінювання ГСУ без складних (множинних порушень) [3;5;7]. Контрольні «маяки» у розвитку дитини можуть вказувати на проблеми в таких сферах, як моторика, самопомога та соціальні навички. Навчальні або поведінкові труднощі часто є підказкою, так само як здатність дитини адекватно працювати в певному середовищі (наприклад, навички самостійного життя, виконання інструкцій тощо). Тести з використанням норм зазвичай не є корисними, оскільки практично немає тестів з нормами для глухих дітей зі складними порушеннями.

При цьому вчителі зіткнулися з двома проблемами. Потенційно вони можуть приділяти надмірні зусилля для діагностування (оцінювання) дітей і «засмітити» систему, що може призвести до того, що ті, хто справді потребує втручання та підтримки, не будуть їх отримувати. Або вони можуть ігнорувати симптоми, тому що не хочуть засмічувати систему надмірними оцінюваннями, і, знову ж таки, ті, хто потребує, не отримують послуги. Пауерс і Гібберт (Powers & Hibbet) [7] рекомендували замість того, щоб намагатися навішувати на дитину ярлик, залишити її в рамках звичайної системи освіти, де застосовувати методика адаптовану під її потреби. Вони також наголошували на функціональному оцінюванні, тобто «оцінюванні, яке використовує реалістичні завдання як спосіб вимірювання ефективності»-переліку категорій таких як увага, зорово-моторна або перцептивна поведінка та процеси пам'яті, які вимірюються як за допомогою стандартизованих тестів, так і за допомогою спостережень учителів [с. 83].

Після того, як в глухого учня буде встановлено ТН, цій дитині потрібно навчитися долати конкретну проблему із отриманням і обробкою інформації, засвоюючи певні навички, які компенсуватимуть проблеми. Важливо мати повну та точну інформацію про сильні сторони навчання.

Жодна конкретна освітня техніка не підходить для всіх глухих дітей зі складними порушеннями. Характеристики успішних програм включають надання чітко структурованої програми з конкретними, чітко сформульованими цілями, зосередженням на індивідуальних потребах кожної дитини, поетапним навчанням та звітом про успіхи або невдачі. Для кожного учні зазвичай встановлюються різні цілі та методи навчання (в Індивідуальній програмі навчання) [6;7;8]. Слід уникати наполегливості або повторюваності зусиль в невдалій стратегії навчання. Матеріали, що відповідають віку, важливі, як і мотивація учня та надання успішного досвіду. Акцент слід робити на тому, що учень може робити в певних ситуаціях, а не на його обмеженнях. Безперервний процес навчання (перегляд навички після того, як вона, здається, освоєна) є важливим і може знадобитися багато повторень. Планування перенесення навчання в ситуації реального життя також є дуже важливим, включаючи елементи професійного навчання. Все це створює складну проблему групування учнів, планування та реалізації освітніх програм. Багато глухих дітей з кількома порушеннями часто зазнавали значних невдач як через свої вади, так і через те, що мало вчителів були навчені працювати з ними. Глухі діти зі складними (множинними) вадами можуть не любити навчання в школі з цієї причини, і це може викликати поведінкові проблеми [1;2;7;8].

Переважаючий інтерес науковців і практиків до глухих та слабкочуючих дітей та підлітків із ТН полягає в пошуку ефективних способів допомогти цій молоді набути майбутньої академічної компетентності та досягти компетентного рівня психосоціального функціонування та емоційного благополуччя. Найкращим способом надання освітніх та соціальних послуг цій категорії осіб з ООП було б об'єднання зусиль сурдопедагогів і спеціалістів, які займаються дітьми, що мають проблеми у навчанні.

Незважаючи на розбіжності щодо тлумачення освітніх політик, які регулюють діяльність спеціальних служб, підготовки фахівців та місць навчання зазначеної категорії дітей та підлітків (навчання вдома, спеціальні заклади, класи з інтегрованим навчанням або інклюзивні класи), і завдяки творчим дослідницьким зусиллям та ефективним підходам до психолого-освітньої практики важливо скористатися можливістю створення високоякісних діагностичних та освітніх послуг для дітей та підлітків, які крім порушення слуху мають інші складні порушення, що в сукупності спричиняє значні труднощі у навчанні, і підготувати основу для оптимізації навчання, позитивного розвитку, а також для академічних, професійних, соціальних та економічних результатів для цієї молоді.

Список використаних джерел

1. Bowej, F.G.(2003). Transition for Deaf and Hard of Hearing Students: A Blueprint for Change. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* Cornoldi, C. (1996)D'Alonzo, B., & Giordano, G., & Cross, T. (1995). Inclusion: Seeking

educational excellence for students with disabilities. *Teacher education*, 5(1), 82–95.

2. Elliot, R.N., & Powers, A.P. (Eds.). (1993). *Characteristics and behavior management of deaf and hard-of-hearing students with additional disabilities*. Tuscaloosa: University of Alabama.

3. Jones, T.W. (1998). Can deaf students have a learning disability? (Ed.), Paper presented at the conference *Bridging the Gap Between Research and Practice: Deafness and Learning Disabilities* at Gallaudet University, Washington, DC, March 5, 1998.

4. Kluwin, T. (1999). Co-teaching deaf and hearing students. *American annals of the Deaf*, 144(4), 339–344. Lederberg, A. (1998). The impact of deafness on mother-child and peer relationships. In M. Marsharc & D. M. Clarc (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

5. Meadow-Orlans, K.P. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California Press

6. Moores, D.F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company

7. Powers, A.R., & Hibbet, C. (1998). A framework for selecting instructional strategies for learners who are deaf or hard of hearing and mildly learning disabled, mentally retarded, and/or behaviourally disordered. In H. Markowicz, H., & C. Berdichewsky (Eds.), *Bridging the gap between research and practice in the fields of learning disabilities and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University, College for Continuing Education.

8. Strucker, D. (1998, April). Identification of learning disabilities in students who are deaf or hard of hearing: A Bayesian approach. Michigan: A Bell & Howell Company. Retrieved November 20, 2003 from <http://www.bellhowell.infolearning.com>

Кравець Н. П., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
*Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна*

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА З РОДИНАМИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Головною ознакою педагогічної концепції Нової української школи є дитиноцентризм на основі партнерства між учителем, учнями і батьками дітей, що передбачає спілкування, взаємодію, співпрацю. Питання взаємодії

школи і сім'ї розглянуто в роботах О. Гаврилова, М. Кота, В. Кравця, В. Кузя, С. Миронової, В. Сухомлинського та ін. Зокрема В. Сухомлинський, аналізуючи завдання школи і батьків, писав, що «лише разом з батьками учителі зможуть дати дітям велике людське щастя» [3, с. 27-28].

Російська агресія проти України призвела до зміни статусу багатьох учнів з інтелектуальними порушеннями. Через воєнне лихоліття багато дітей полишені материнського й батьківського піклування у зв'язку із перебуванням батьків у ЗСУ; напівосиротіли або осиротіли через загибель рідних, особливо цивільних. Значна частина сімей з дітьми з інтелектуальними порушеннями шкільного віку стала вимушеними переселенцями як в Україні, так і за кордоном. Фізіологічно, соціально й психічно ще незрілі діти, вони пережили психотравмуючу ситуацію – стрес, оскільки були свідками трагедії як з ними, так і з рідними. Посттравматичні симптоми проявилися в дітей на когнітивному, фізіологічному, поведінковому, емоційному рівнях. Відбулася зміна поведінки в бік інтерналізації або екстерналізації [2, с. 69]. Допомоги почали потребувати не лише учні, але й їхні рідні, адже поряд з повними та неповними сім'ями збільшилася кількість прийомних, оскільки через відсутність рідних батьків дітьми почали опікуватися родичі, прийомні сім'ї.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями, які навчалися у закладах спеціальної освіти, у закладах загальної освіти в умовах інклюзії, як і для їхніх ровесників з типовим розвитком, почали організовувати різні форми навчання: онлайн, офлайн, мікс. Переважно з учнями з інтелектуальними порушеннями, які навчаються в умовах інклюзії і перебувають в Україні, працює асистент учителя. Батьки приводять дитину до школи, а учитель працює з класом дистанційно. Як свідчить практика, батьки задоволені, адже вони присутні на занятті та оволодівають педагогічною майстерністю, вочевидь дізнаються, як працювати з дитиною, щоб зацікавити її до навчання, сформувані в неї необхідні уміння та навички, поступово долаючи наявні в дитини фізичні, когнітивні та психічні, особливо поведінкові, порушення, зокрема посттравматичний синдром. Адже «ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами залежить від належної координації зусиль педагогів інклюзивних та спеціальних шкіл, ... батьків дітей» [1, с. 145-146].

Через коронавірус Covid-19 та російську військову агресію більшість сімей та родин почали потребувати підтримки щодо роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, тобто посилилася потреба в педагогіці партнерства, оскільки ставлення до дітей в сім'ях різне: партнерське, вимогливе, індіферентне. Іноді через надмірну жалість до дитини в неї розвивається споживацька психологія, яку важко долати у старшому віці. Це потребує індивідуального та диференційованого підходу з боку корекційних педагогів до різних типів сімей, тобто, як сказав В. Сухомлинський: «щоб добре пізнати дітей, треба добре знати сім'ю» [3, с. 18].

Корекційний педагог надає допомогу родинам, у яких є діти з інтелектуальними порушеннями на сімейному та індивідуальному рівнях. Професійний супровід передбачає увагу на професійну компетенцію тих, хто опікується дітьми, тобто володіння вміннями оцінювати ситуацію в родині, емоційний стан дорослих, навчають їх керувати власними афектами, адекватно реагувати на причини порушення поведінки в дитини. Така робота відбувається у процесі надання інформації завдяки Інтернету, організованим онлайн майстер-класів, семінарів, тренінгів та індивідуальної роботи про особливості розвитку дитини в онтогенезі та дизонтогенезі, зміни в поведінці дитини через психотравмуючу ситуацію.

Працюючи з батьками, з родинами, корекційний педагог проявляє етичну культуру, дотримується гуманітарних норм і цінностей, керує власними емоціями і волею, поведінкою в конфліктних ситуаціях. Завдяки цьому корекційний педагог підвищує педагогічну культуру батьків, рідних, зважаючи на рівень їхньої освіти, професійних якостей, життєвого досвіду, оскільки участь рідних у корекційному процесі має бути усвідомленою, цілеспрямованою, довготривалою.

Отже, від професійності, педагогічної культури, етики корекційного педагога залежить успішна партнерська взаємодія педагога з сім'ями та родинами дітей з інтелектуальними порушеннями, що забезпечить реалізацію концепції Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Кравець Н. П. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка, 2018. № 2. С. 139–146.
2. Кравець Н. П. Робота з дітьми-сиротами з інтелектуальними порушеннями: навчальний посібник. Видання третє, виправлене і доповнене. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2020. 81 с.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К. : Рад. школа, 1988. 272 с.

Кравченко О. С., магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

Вимоги Нової української школи зумовлюють пошук ефективних та інноваційних засобів та прийомів роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Одним з таких засобів є метод проектної діяльності, який підвищує мотивацію дітей до навчання, формує в них здатність самостійно засвоювати нові знання, розв'язувати повсякденні педагогічні проблеми, тощо.

Сучасні українські вчені (І. Бабій, В. Бондар, О. Гаврилов, В. Галущенко, В. Засенко, С. Миронова, Н. Савінова, Л. Савчук, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Пахомова, С. Решетнік, М. Романовська, А. Обухівська, І. Ткачук, С. Федоєнко, З. Шевців, А. Шевцов, М. Шеремет та інші) стверджують, що реалізація проектної діяльності сприяє формуванню у дітей з психофізичними порушеннями вміння долати життєві труднощі, самостійно знаходити та приймати рішення, накопичувати власний життєвий досвід, тощо.

Український дефектологічний словник визначає сутність поняття «проектна діяльність» як «форму організації навчально-виховного процесу, спрямований на практичне закріплення знань дитини» [5, с.132].

Ми визначаємо проектну діяльність як засіб педагогічної роботи, який передбачає розвиток пізнавальної та творчої активності дітей, формує їх позитивний соціальний досвід реалізації власних задумів, тощо.

К. Скиба стверджує, що проектна діяльність допомагає дітям запам'ятовувати та відтворювати знання, структурувати та усвідомлено використовувати їх результати у практичній діяльності [4, с.8].

С. Миронова стверджує, що проектна діяльність орієнтується на збагачення знань учнів з особливими освітніми потребами, розвиває в них творче, самостійне вирішення практичних завдань, підсилює їх розумову спроможність та пізнавальну активність, вчить визначати результати та нести відповідальність за свою діяльність [1, с.218].

Застосування проектної діяльності, на думку О. Чеботарьової, дозволяє досягти високих результатів логокорекційної роботи, підвищує мотивацію дітей до навчально-пізнавальної та мовленнєвої діяльності, допомагає організувати та зацікавити дітей, а також урізноманітнює логопедичні заняття загалом [6, с.276].

Проектна діяльність у логопедичній роботі має перспективне значення та містить у собі великі потенційні можливості для розвитку дитячої особистості, їх творчого потенціалу.

С. Мірошник вважає проектну діяльність доступним, ефективним та сучасним засобом для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, який сприяє самостійному та усвідомленому оволодінню дитиною комплексом знань, який формує їх особистий досвід [2].

Вчені (Н. Савінова, Н. Пахомова, М. Шеремет) визначають 4 етапи логопедичної роботи з виправлення звуковимови у дітей – підготовчий, етап постановки звуку, автоматизації та диференціації [3, с.212].

Проілюструємо прикладом використання проектної діяльності у логопедичній роботі зкорекції звуковимови на етапі автоматизації звуків [с], [с'].

Дидактичною метою такої проектної діяльності виступатиме практичне оволодіння дітьми досконалою вимовою звуків [с] та [с'].

Оскільки, логокорекційна робота передбачає використання ігрових прийомів, тому одним з прикладів проектної діяльності, може виступити розробка спільної (з дитиною) дидактичної гри, наприклад, на автоматизацію звуків. Ще одним прикладом проекту може виступити створення дітьми «альбому» дидактичних матеріалів для конкретних звуків (наприклад, підбір малюнків, вправ, віршів, чистомовок, скоромовок, тощо), створення роздаткових матеріалів, тощо.

Виконуючи такі завдання, діти розвивають у собі навички самостійності, набувають необхідних мовленнєвих знань та досвіду. Робота над проектною діяльністю збагачує словниковий запас дітей, формує їх граматичну та лексичну компетентність, розвиває зв'язне мовлення.

Отже, проектна діяльність допомагає дітям проявити себе, реалізувати свої пізнавальні потреби, розкрити свій творчий потенціал, забезпечити психологічне благополуччя та здоров'я дитини, розвинути свої здібності, творчу уяву, мислення та комунікативні навички. Використання даної технології призводить до активізації мовленнєвої діяльності, допомагає забезпечити умови для формування гармонійно розвиненої особистості, дозволяє, у спільній роботі вчителя-логопеда з іншими суб'єктами педагогічного процесу, вирішувати важливі завдання мовленнєвого, соціально-комунікативного та інтелектуального розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Миронова С. П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць* : вип. 5 / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 218–221.

2. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів [Електронний ресурс]. *Народна освіта*, 2014. Випуск № 2 (23).
3. Савінова Н. В. Критерії та показники сформованості словотворчої компоненти мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2013. Випуск 23. С. 212–218.
4. Скиба К.Ф. Метод проектів: вивчаємо слово і світ. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2004. Березень №7. С. 8.
5. Український дефектологічний словник за ред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. Київ : Милосердя України, 2001. 211 с.
6. Чеботарьова О. В. Організація проектно-технологічної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках квітникарства. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 276–283.

Куткіна Т.В., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МОНТЕССОРІ-МАТЕРІАЛІВ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В останні роки особливу увагу в педагогічній теорії та практиці як в Україні, так і за кордоном звернено на переосмислення концептуальних підходів до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з порушенням інтелектуального розвитку, та вдосконалення змістовної частини цього навчання.

На думку Марії Монтессорі, найважливішим чинником розвитку дитини є її активність. В момент активності дитини проявляються її здібності. І саме активність допомагає дитині самостійно розвиватися. Система, створена Марією Монтессорі, практично зруйнувала погляди на навчання та виховання дітей, оскільки основою є не навчальна програма, а дитина, її вміння

Для дитини Монтессорі-матеріали – це «ключ до світу», завдяки якому він упорядковує свої хаотичні уявлення про нього, структурує їх. За словами М. Монтессорі, «матеріал ... повинен бути помічником і керівником внутрішньої роботи дитини, іншими словами, дитина не ізольований від світу, йому дається «знаряддя», за допомогою якого можна володіти всім світом і його культурою» [1,40].

Метою використання Монтессорі-матеріалів для з порушенням інтелектуального розвитку є стимуляція пізнавальної діяльності та корекція порушень сенсорно-перцептивної сфери.

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

Для дітей з інтелектуальними порушеннями притаманним є порушення всіх психічних процесів: сенсорики, уваги, пам'яті, мовлення, мислення, емоційно-вольової сфери. Дитину важко залучити до навчального процесу, діти легко відволікаються. Їм властива крайня слабкість активної уваги, необхідної для досягнення заздалегідь поставленої мети. Для мислення дітей з інтелектуальними порушеннями характерним є безладність, безсистемність наявних уявлень і понять, відсутність або слабкість смислових зв'язків, труднощі їх встановлення, інертність, вузька конкретність мислення і надзвичайна ускладненість узагальнень. Діти здатні лише до самих елементарних узагальнень. Знижена здатність до узагальнення проявляється в труднощах формування математичних понять, засвоєння законів і правил.

Марія Монтессорі визначала різницю на сенсорний матеріал в реакції дітей з порушеннями в розвитку та здорових дітей тим фактом, що «один і той самий дидактичний матеріал при застосуванні до відсталих робить виховання можливим, нормальним дітям від дає поштовх до самовиховання» [3].

Адаптація та модифікація класичного Монтессорі-матеріалу відбувається в залежності від виду порушень дитини, готує її до більш складних ступенів розвитку, і є «містком» між реальним життям та середовищем, в яке дитина потрапила. Для дітей з інтелектуальними порушеннями, що мають порушеннями грубої моторики пропонують більш великі предмети. Всім дітям, які мають порушення в розвитку, дуже важливо поступово переходити від спрощених до більш складних матеріалів та видів діяльності. Дуже вдалим є прийом розділення презентації матеріалу на етапи. Проте, не зважаючи на різницю у форматі та функціональному використанні, дидактичні матеріали Монтессорі призначено для усіх дітей, незалежно від

їхнього здоров'я, національної, расової чи релігійної приналежності, рівня розвитку, соціальних та культурних умов життя тощо.

Сенсорні вправи можуть адаптуватись наступним чином:

1. Ручки для захоплення у вправах мають бути крупними та зручними (ручки для захоплення всією кистю, якщо дитина не володіє диференційованим захопленням трьома пальцями – великим, вказівним та середнім);

2. В конструктивних вправах («Рожева башта», «Кольорові циліндри») використовуються магнітні сердечники);

3. Пропонується значний контраст сенсорних відчуттів (для цього готується адаптований матеріал або прибирається частина комплекту) [2, с.284-285].

Монтессорі-матеріали за рівнем ясності, структурі і логічної послідовності відповідають періодам найбільшої сприйнятливості розвитку дитини. Ці періоди, сприятливі для навчання певним видам діяльності, виявлення обдарувань, виховання вміння володіти собою і формування ставлення до світу, можуть бути оптимально використані з допомогою розвиваючих матеріалів. У центрі уваги педагога знаходиться дитина з її індивідуальними і соціально-емоційними потребами, при цьому матеріали відіграють допоміжну дидактичну роль. Матеріали Марії Монтессорі сприяють зосередженню уваги, спрямованої на виявлення глибинного, що впливає з самої суті зв'язків предметів. Це відбувається завдяки систематичному повторенню вправ.

Список використаних джерел

1. Бондар В., Ільченко А. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі: навч. посібник. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія: навч.-метод. посіб. для використання в навч.-виховному процесі; М-во освіти і науки України. Київ : Слово, 2009. 303 с.

3. Машкіна Л. Концептуальні засади гуманістичної педагогіки М. Монтессорі. *Педагогічний дискус.* 2007. Вип. 1. С. 93-97. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_1_22

Литвиненко М.В., магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

В сучасному світі проблема аутизму набуває все більшої актуальності. Діти з розладом аутистичного спектру характеризуються порушеннями адаптивної поведінки. Найскладнішим компонентом цих порушень є мовлення й комунікація. Уже саме визначення «аутизм» має на увазі наявність проблем у сфері комунікації та соціалізації.

Одним із головних порушень, що перешкоджає успішному розвитку, адаптації та соціалізації дитини з даним типом дизонтогенезу є недостатній розвиток та відсутність потреби і здатності до спілкування, що проявляються у вигляді ухилення від контакту, відставанні або відсутності розмовної мови, нездатності зав'язати або підтримати розмову, відсутність діалогових форм взаємодії, нерозуміння своїх і чужих переживань, дисгармонійність когнітивного розвитку та інші специфічні особливості [1].

Діти з аутизмом рідко повноцінно володіють мовою. У більшості дітей порушені загальна і дрібна моторики. У логопедичній роботі необхідно використовувати ігри та вправи на розвиток загальної моторики, оскільки рухові вправи з мовленнєвим супроводом виховують у дітях уміння вслухатися в мову і формують наслідувальну діяльність [3].

У дітей з аутизмом необхідне вдосконалення ручної моторики, що сприяє активізації моторних мовленнєвих зон головного мозку і внаслідок цього – розвитку мовленнєвої функції, підготовки дітей до оволодіння письмом. З дітьми проводяться наступні види діяльності: конструювання з кубиків будиночків, веж та ін., спочатку за зразком, потім по пам'яті і довільно; розкладання і складання розбірних іграшок: матрьошок, пірамідок, чашок, кубиків; складання з паличок геометричних фігур, букв; обведення контурів предметних зображень; розфарбовування контурних зображень предметів кольоровими олівцями; розстібання і застібання гудзиків, ремінців, шнурування; робота з мозаїкою; пальчикові ігри з голосовим супроводом [2, с. 35].

У всіх таких дітей порушено вимову однієї або декількох груп приголосних звуків, тому на попередньому етапі корекції звуковимови певне місце відводиться розвитку мімічних рухів і рухів губ, язика. Спочатку дітям пропонуються вправи на розвиток м'язів обличчя. Це обумовлено тим, що відзначається слабкий тонус лицьових м'язів, міміка обличчя невиразна. Зразкові вправи: закривання очей, зажмурювання обох очей,

зжмурювання правого, лівого ока, оскалення зубів, надування щік та ін.

Надалі проводиться робота над розвитком рухів губ, язика. Дітям пропонуються артикуляційні вправи на статичну і динамічну координацію рухів. У логопедичній роботі використовується артикуляційна гімнастика на апаратному засобі системи біоуправління, в якому завдання пропонуються в цікавій ігровій формі, а так само артикуляційна гімнастика в формі казок про «Веселого язичка» [1, с. 68].

При розвитку мови дитині слід приділяти особливу увагу просодичній стороні мови. Найважливіша умова правильного мовлення – це плавний тривалий видих. Спочатку проводиться робота над розвитком тривалого видиху без участі голосу: після спокійного вдиху носом робимо плавний видих через рот, поступово збільшуємо довжину видиху і різні дихальні вправи («Подуй на ватку», «Пограй на сопліці», мильні бульбашки та ін.) для дітей дошкільного віку. Потім вводяться голосові вправи: робимо спокійні вдихи повільний видих через рот, поєднуючи видих з проголошенням звуків – голосні звуки, з-з-з, х-х-х, ш-ш-ш; звук простягаємо якомога довше; поступово переходимо від тихого до гучного звучання, зберігаючи плавність видиху; робимо глибокий вдих носом і поступово на видиху починаємо вимовляти складові ланцюжка спочатку з глухими, а потім з дзвінкими звуками [1, с. 98].

У дітей з аутизмом страждає і лексико-граматична сторона мови. Словниковий запас у таких дітей кількісно і якісно неповноцінний, представлений побутовою лексикою. У промові спостерігаються стійкі аграматизми. Тому роботу з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення включають наступні напрямки; збагачення предметного і дієслівного словника; формування граматичної будови мови; формування структури речення (при побудові речення велике значення має опора на схеми, картки – підбір речень до схеми, запис речень під схемою, самостійне придумування речень за схемою); вправи на розвиток навичок словозміни і словотворення (використання ігрових прийомів, малюнків і питань на зміну іменника за числами, відмінками, на вживання прийменників, узгодження іменника і дієслова, іменника і прикметника, зміна дієслова минулого часу за особами, числами, родами та ін.).

У дітей з аутизмом недостатньо сформована усна зв'язна мова, тобто такі діти відчувають труднощі зі складанням оповідань за сюжетом та серіям сюжетних малюнків, з переказом прочитаного тексту. У роботі з розвитку зв'язного мовлення використовують наступні завдання: переказ з опорою на серію сюжетних малюнків; переказ по сюжетному малюнку; переказ без опори на малюнок, за планом; розповідь по серії сюжетних малюнків; розповідь по сюжетному малюнку; самостійна розповідь [3].

У більшості дітей з аутизмом у шкільному віці поширена фонематична дислексія й дисграфія на ґрунті порушень мовного аналізу і синтезу, який передбачає аналіз речень на слова і синтез слів у реченні, складовий

аналіз і синтез, фонематичний аналіз і синтез. При усуненні дислексії і дисграфії проводиться робота за наступними напрямками: формування вміння визначати кількість, послідовність і місце слів у реченні; розвиток складового аналізу (виділення голосного звуку зі складу, слова, визначити кількість складів і т. п.); розвиток фонематичного аналізу (виділення звуку на тлі слова, вичленення першого і останнього звуку зі слова, визначення кількості, послідовності і місця звуку в слові) [2, с. 91].

Старання педагогів будуть ефективніші, виключно, якщо їх підтримують батьки, вони їх розуміють, і дані дії відповідають сімейним потребам. Завдання фахівця тут у встановленні довірливих партнерських відносин з педагогічною, медичною, соціальною та батьківською спільнотами в соціалізації, адекватній можливостям дітей як базисної основи розвитку особистості. Педагогу варто домовитися про об'єднані дії, які будуть спрямовані на підтримку дітей [3].

Отже, об'єднання спільних зусиль великого кола фахівців різного профілю, концентрації їх інтелектуального потенціалу, його раціонального використання, а також вирішення можливих суперечностей, що виникають між фахівцями всередині навчального закладу, педагогічним колективом та батьками дозволяє здійснити інклюзивну вертикаль. Тому, продуктивна співпраця різних соціальних інститутів може вирішити медико-соціальні, психолого-педагогічні проблеми дітей.

Список використаних джерел

1. Багрій Я.Т. Дитячий аутизм : монографія. Київ, 2009. 200 с.
2. Ранній дитячий аутизм : навчально-методичний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. / А.П. Чуприков, М.І. Винник, Я.Т. Багрій. Івано-Франківськ : Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії, 2005. 48 с.
3. Синьов В.М., Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наук. праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. № 21. С. 251–256.

Лукачович Г.О., аспірантка
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*
асистент кафедри професійної освіти та
інноваційних технологій
*Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти у дошкільників, в тому числі і з особливими освітніми потребами (далі ООП) формують природничо-екологічну компетентність, яка передбачає доцільну поведінку «в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формуються у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності» [1, с.12]. Концепція екологічної освіти України наголошує, що «екологічне просвітництво серед батьків в системі дошкільної освіти є першочерговим завданням» для екологічного виховання дошкільників [2].

Питання розвитку природничо-екологічної компетентності у дошкільників спочатку вивчали у контексті визначення обсягу природознавчих знань та особливостей їх формування на цьому етапі дитинства, а надалі – через пошук й експериментальне обґрунтування адекватного змісту, оптимальних умов, засобів, методів і прийомів виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи (Г. Беленька, О. Білан, Н. Гавриш, О. Гончарова, Н. Димова, Л. Іщенко, Н. Кондратьєва, Н. Кот, Н. Лисенко, Г. Марочко, В. Онопрієнко, З. Плохій, Н. Рижова, Н. Яришева та ін.). Природничо-екологічну компетентність розвивають в процесі природничо-екологічного виховання.

У спеціальній освіті дослідники наголошують на корекційно-розвиткових та реабілітаційних можливостях природничо-екологічного виховання для дошкільників з інтелектуальними порушеннями (І. Брушневська, Г. Блеч), порушеннями зору (Н. Пустова), слуху (К. Васильєва, Н. Козачек), первазивними порушеннями (D. Li, L. Larsen, Y. Yang, L. Wang, Y. Zhai, W. Sullivan), з гіперкінетичними розладами (F. Di, R. Berto), з системними порушеннями мовлення (Н. Горопаха, О. Шадюк, Н. Фроленкова, О. Соцька, А. Просенюк), з

порушеннями опорно-рухового апарату (О. Чеботарьова), з затримкою психічного розвитку (Л. Прохоренко).

Згідно з корекційними програмами для дітей з ООП формування природничо-екологічної компетентності відбувається у процесі ознайомлення з навколишнім світом, накопичення елементарних знань та уявлень про природні явища та об'єкти, взаємозв'язки в ньому, при використанні дидактичного матеріалу природничого змісту, праці і спостереженнях в природі, під час формування ціннісного ставлення до довкілля (табл. 1).

Таблиця 1

Формування природничо-екологічної компетентності в корекційних програмах для дітей дошкільного віку з психо-фізичними порушеннями

| № п.п | Корекційна програма, рік, автори | Елементи природничо-екологічного виховання |
|-------|---|--|
| 1 | Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю, 2013 Дуброва І., Лощених В., Шмалько Л., Королько Н., Василевська О., Гладченко І., Блеч Г., Трикоз С. | У розділі «Ознайомлення з навколишнім» формують уявлення про овочі, фрукти, рослини, продукти харчування, тварини, комахи, об'єкти неживої природи, пори року, рідний край. У інших розділах практикується використання зображень, іграшок природи, тварин, рослин тощо, читання казок про природу, музичного матеріалу про природу, виконання фізичних вправ на вулиці, зимові види сорту |
| 2 | Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», 2013 Тарасун В., Куценко Т., Скрипник Т., Дуброва І., Лощених В., Душка А., Риндер І., Недозим І. | У розділі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» є ознайомлення з навколишнім світом, де передбачено навчання розрізняти тварини, овочі фрукти. |
| 3 | Програма розвитку дітей сліпих та зі знизеним зором від народження до 6 років, 2012 Вавіна Л., Бутенко В., Гудим І. | У розділі «Ознайомлення з навколишнім світом» формують і розширюють уявлення про навколишній світ на полісенсорній основі; про окремі явища природи та їх особливості, початкові уявлення про живу (рослин і тварин) та неживу природу, вчать розрізняти і називати пори року, їх відмітні ознаки; визначати стан погоди; про людей, про особливості їх зовнішнього вигляду, про частини тіла, функціональне призначення окремих органів; знайомлять з працею дорослих; з особливостями, ознаками, властивостями, причинно-наслідковими взаємозв'язками природних явищ; формують уявлення про участь людини у збереженні і |

| | | |
|---|--|--|
| | | примноженні природи; в інших розділах застосовують наочний матеріал з світу природи. |
| 4 | Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку, 2013, за редакцією К. Луцько | У розділі «Пізнай довкілля» є фенологічні дослідження погоди, рослин, тварин відповідно до віку і можливостей дитини, серед завдань виділено прививання ціннісного ставлення до природи, праця в природі. У інших розділах використовуються дидактичний матеріал з світу природи. |
| 5 | Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, 2012 Єфіменко М., Мога М., Романенко О., П'ята М., Ханзерук Л., Бабіч В., Чеботарьова О., Стах О., Горелік О., Еманова Л., Жилінська Л., Чорна І., Кабанова І., Олійник І., Новоселецька Н., Спіженко Г., Олішинська Т., Фартушна О. | У розділі "Ознайомлення з навколишнім світом" дітей з порушеннями опорно-рухового апарату ознайомлюють з світом природи (рослини, тварини, комахи, овочі, фрукти, явища природи), взаємозв'язками в ньому, прививають любов і ціннісне ставлення, окремо виділена роль спостережень за природою. В інших розділах використовується наочний матеріал з світу природи. |
| 6 | Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення, 2012, Трофименко Л. | Мовленнєвий матеріал наповнений природничим змістом: тварини, рослини, овочі, фрукти, явища погоди і т. д. |
| 7 | Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, 2012, Рібцун Ю. | Мовленнєвий матеріал наповнений природничим змістом: тварини, рослини, овочі, фрукти, явища погоди і т. д. |

Корекційні програми базуються на Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.), тому потребують оновлення і використання компетентісного міждисциплінарного підходу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. 2020. URL : <http://surl.li/jyzr>
2. Концепція екологічної освіти. 2001. URL : <http://surl.li/djmkz>
3. Програми розвитку дітей. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej>

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*

ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ ТА ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ СПРИЧИНЕНИХ ВІЙНОЮ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Війна в Україні загострила питання впливу травматичних подій та хронічного стресу на психічне функціонування особистості. Не менш важливе питання превенції та корекції травматичних та стресових переживань дітей та підлітків, особливо дітей, що мають порушення психофізичного розвитку.

Означену актуальність підтверджують результати досліджень, що представлені Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 20-30% населення, яке протягом 10 років проживає в районах, постраждалих від війни, має різні форми психічного розладу: від легкої депресії, тривожності до психозів та ПТСР. Майже кожна десята людина має психічні розлади. Такі дані дозволяють зробити прогноз і щодо України, стверджує Олександра Машкевич (генеральна директорка директорату медичних послуг МОЗ України). Прогнозується, що 15,7 мільйона осіб в Україні потребуватимуть психологічної допомоги, 3,5 мільйона з них матимуть певний розлад психічного здоров'я. Певна річ, що ця невтішна статистика стосується і дітей. Травматичний досвід дитини, хронічні стресові фактори, які переживає дитина протягом місяців війни, можуть призвести до посттравматичного стресового розладу та інших розладів психічного функціонування. ПТСР виникає як затяжна реакція на стресову подію або ситуацію виключно загрозливого чи катастрофічного характеру, яка може викликати стрес у будь-якої людини а, тим більше, у дитини. Посттравматичний стресовий розлад є наслідком порушення інтеграції пам'яті, на рівні мозку не відбувається перезапис спогадів, а тому мозок далі сприймає їх як дійсність, і відповідно має місце активація системи тривоги так, наче загроза далі присутня. При ПТСР «травма» застрягає в мозку, а відповідно свідомість – у досвіді травми. Наслідки травмування проявляються у дітей на декількох рівнях: емоційному, когнітивному, поведінковому та тілесному, що суттєво відображається на якості життя дитини. Завданням психокорекції при ПТСР є допомогти дитині вийти з цієї дійсності, осмислити та інтегрувати спогади, відновити відчуття безпеки, повернутися до життя.

Саме тому соціальна та психолого-педагогічна допомога дітям постраждалим внаслідок військових дій, внутрішнього переселення та міграції, передбачає багатоплановість і комплексний характер роботи, вимагає координацію зусиль всіх учасників освітнього процесу, а також організацію міжсекторальної та міжвідомчої взаємодії між спеціалістами відповідних служб. Говорячи про підтримку дітей та родин можемо скеровуватись до піраміди послуг, що включає поетапні елементи: непрофесійна, перша психологічна допомога (по типу першої медичної допомоги); непрофесійна, з базовими навичками першої психологічної допомоги. Проводять втручання: психологи, соціальні педагоги, педагоги, що пройшли тренінгову підготовку; професійна психологічна допомога. Проводять втручання: кризові психологи, психологи, що пройшли спеціалізоване навчання, психотерапевти; травматерапія (як профільні лікарі). Проводять втручання: травматерапевти, психіатри. На рівні закладів освіти можлива та необхідна організація надання допомоги дітям, що мають травматичний досвід, на другому та третьому рівнях [1; 2].

У науці існує два підходи до подолання стресових та травматичних переживань, а саме: травмофокусований та резилієнс. Відповідно усі технології превенції та корекції травматичного досвіду ґрунтуються на цих підходах. Всесвітньою Організацією здоров'я ефективними методами психотерапевтичної роботи з травмою за протоколом NICE визнані, такі як ТФ-КПТ (травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія) та EMDR (десенсибілізація та репроцесуалізація (опрацювання травми) рухом очей). У Ізраїлі для подолання травми та стресу у системі освіти та у клінічній психології використовують мультимодальну теорію відновлення неперервності BASIC Ph (М. Лаад) [3].

Дослідження останнього часу показали, що арт-терапевтичний підхід також є ефективним подоланні посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Доказовість ефективності арт-терапії обумовлено певними причинами, адже травматичний досвід закарбовується і зберігається переважно в невербальних образах, не піддається когнітивній переробці у фронтальних відділах мозку. Важливою умовою успішного подолання психічної травми є створення у дитини відчуття безпеки та внутрішньої сили для подолання життєвих труднощів. Арт-терапія - це сукупність методів психокорекції, заснованих на застосуванні різних видів мистецтв, які за допомогою стимулювання психічних механізмів (сублімації, проєкції, ідентифікації тощо) дітей з порушенням інтелектуального розвитку дозволяють здійснити корекцію психоемоційних, поведінкових та інших розладів особистісного розвитку.

Відповідно що озвучених теорій ми провели аналіз ефективних технологій роботи із дитячою травмою та стресом, що адаптовані, або розроблені українськими фахівцями. Ці технології представлені програмами та методиками: Методика «Діти і війна: навчання технік зцілення»; Програма

«SSET - Support for Students Exposed to Trauma»; Методика «Радіти знову»: арт-терапія дитячих страхів та емоційного ресурсування»; Хібукі-терапія травматичного досвіду; авторська програма подолання ПТСР у дітей з ООП на основі мультимодального підходу BASIC Ph.

Дамо коротку характеристику кожної програми. Програма «Діти і війна: навчання технік зцілення» розроблена колективом фахівців міжнародної організації Children and war foundation. Методика створена на основі сучасних науково-базованих підходів травмо-фокусованої КПТ. Втім особливістю даної методики є те, що її формат дозволяє навчити тренерів методики у ультракороткі терміни – і відповідно підготувати велику кількість фахівців. Методика «Діти і війна» дає можливість застосувати принципи втручань КПТ не на рівні спеціалізованої психотерапевтичної допомоги, а на рівні втручань «низької інтенсивності», що дозволяє охопити базовою психологічною допомогою велику кількість дітей у режимі раннього втручання у відповідь на досвід психотравмуючих подій. Це можливо також завдяки ефективному груповому формату застосування даної методики та залученню батьків у форматі окремих сесій. В ході цих зустрічей батьки не тільки отримують підтримку для себе, але й навчаються принципів підтримки дітей на шляху зцілення, розуміння того, коли в необхідно звертатися за більш спеціалізованою допомогою [4].

Програма «Підтримка учнів, які зазнали травми» (SSET) – це цикл із занять, організованих у форматі роботи груп підтримки, з використанням структурованого підходу у рамках КПТ, що орієнтовані на зменшення дистресу після пережитої травми. Програма містить багато різних технік, спрямованих на розвиток навичок. Ці техніки орієнтовані на зміну неадаптивних думок (боротьба з негативним мисленням, зупинка автоматичних негативних думок, відволікання уваги від негативних моделей мислення) та підтримки позитивної поведінки (покращення соціальних навичок, збільшення приємних активностей, зменшення уникання складних ситуацій і думок) [5].

Протягом останніх декількох місяців в Україні за підтримки БФ «Рідні» було апробовано методику «Радіти знову», що є комплексною системою арт-терапевтичної роботи з психоемоційними станами дитини-війни. Методика рекомендована для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що побудована на історіях казкового героя Помагайка, його вмінню радіти життю та долати труднощі.

Хібукі-терапія травматичного досвіду та профілактики ПТСР у дітей та підлітків. Методика хібукі-терапії є авторською розробкою доктора психології Шай Хен-Галя (Ізраїль). Іграшка Хібукі (Собака-обіймака) є терапевтичним інструментом у роботі з дитячою травмою. Це корекційний процес, у якому психолог за допомогою структурованої методики поступово й дбайливо входить разом із дитиною у терапію, допомагаючи їй упоратися із травмою війни. В процесі терапії кожна дитина отримує свою особисту

іграшку собаки-Хібукі, яка супроводжує дитину на шляху подолання травматичного досвіду. В процес терапії активно включаються і батьки травмованої дитини. Методика протягом останніх місяців пройшла адаптацію в Україні з урахуванням ментально-культурних особливостей та тривалості війни.

Детальніше зупинимось на нашій авторській програмі подолання ПТСР у дітей з ООП на основі теоретичних засад мультимодального підходу BASIC Ph. Програма подолання складається із трох тренінгових програм, що орієнтовані на підлітків, батьків та педагогів, а саме: «Подолання наслідків посттравми та формування конструктивного копінгового ресурсу у підлітків»; «Формування навичок підтримуючої поведінки у батьків, діти яких мають симптоми травматичного стресу»; «Формування у педагогів навичок підтримуючої поведінки у дітей із постстресовими порушеннями» [3].

При побудові тренінгових занять, враховувались дослідження загальної та спеціальної дидактики, методика проведення тренінгових занять, тренінгові вправи розроблені відповідно до теоретичних принципів ТФ КПТ (травмо-фокусованої когнітивно-поведінкової терапії), атр-терапії. Саме тому ця програма подолання наслідків стресу та травми може бути рекомендована для дітей з ООП. Програма для підлітків спрямована на амортизацію негативних переживань, пов'язаних з психотравмивними чинниками, зниження рівня проявів симптомів посттравматичного стресового розладу у дітей, що перенесли психотравмуючі події; активація природних механізмів ресурсності особистості, адаптація до нових обставин; розвиток навичок конструктивного реагування у стресових ситуаціях; формування арсеналу копінгового ресурсу особистості школяра. Навчання підлітків з порушеннями психофізичного розвитку відбувається за тими ж методами що і навчання школярів з типовим розвитком, проте тип порушення, обумовлює особливості застосування навчальних методів. Ці особливості враховувались при розробці тренінгової програми для підлітків з різними типами порушень [3].

Свого часу Л.С. Виготський ввів поняття ключового переживання як «одиниці» стосунків дитини і середовища. Переживання будь-якої ситуації визначає те, як ця ситуація буде чи не буде впливати на розвиток особистості дитини. За нашими дослідженнями діти з порушеннями психофізичного розвитку у три рази частіше, ніж їх типові однолітки, в результаті травматичних та стресових переживань мають ПТСР. Цей факт вказує на необхідність проведення превентивних та корекційних заходів щодо розвитку ПТСР та інших розладів психічного функціонування дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Ю. П. Гопкало, Т. Б. Гніда, І. О.

Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук; за наук. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2021. 118 с.

2. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навч.-метод. посіб. / Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко ; за заг. ред. Н. Гусак; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.

3. Марціновська І.П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення. /Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук/ Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, МОН України, Київ, 2020. URL : https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Martsinovska.pdf

4. Діти і війна. Навчання технік зцілення / П. Сіт, А. Дирегров, В. Юле / пер. з англ. О. Антонишин. Львів : Галицька Видавнича спілка, 2022. 108 с.

5. Підтримка учнів, які зазнали травм: програма SSET. Навчальний посібник для керівників груп, плани занять, матеріали для занять / Одра К. Ленглі, Ліса Г. Джейкокс, Крістін Л. Дін. Львів, 2015. 217 с. URL : https://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/sset_text_3.pdf

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

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій (далі – ІКТ) в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору - є пріоритетними напрямками сучасної державної політики в сфері освіти. Це питання є актуальним і в освітньому процесі учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – учні з ІП), які здобувають освіту в спеціальних чи інклюзивних закладах. Адже ІКТ набувають не лише навчального, а й корекційно-розвиткового значення.

У загально-педагогічній літературі питання використання ІКТ досліджували: В.Биков, Л.Брескіна, А.Звягіна, В.Зіяутдінов, М.Жалдак, О.Клочко, Н.Морзе, І.Прокопенко, М.Пошукова, О.Співаковський та ін. У спеціальній літературі цьому питанню присвячені праці Б.Айзенберг,

О.Белоножко, Т.Дегтяренко, О.Качуровської, О.Легкого, С.Миронової, Л.Одинченко, Н.Савенок, В.Синьова, І.Холковської, Л.Черкасова, С.Чупахіної, А.Юдилевичта ін.

Метою нашої публікації є аналіз особливостей використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках географії з учнями з інтелектуальними порушеннями.

У широкому розумінні ІКТ тлумачать як систему методів, процесів та способів використання обчислювальної техніки і систем зв'язку для створення, збору, передачі, пошуку, оброблення та поширення інформації з метою ефективної організації діяльності людей [2].

У своїх дослідженнях С.Чупахіна зазначає: «Перевага інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) полягає в можливості індивідуалізації корекційно-розвиткового навчання, у забезпеченні кожній дитині відповідного темпу й способу засвоєння знань, у можливості самостійної продуктивної діяльності. Повноцінне й ефективне застосування ІКТ у процесі навчання сприяє подоланню комунікаційних труднощів та бар'єрів; надає учням можливість продемонструвати навчальні результати в зручний спосіб; допомагає розробляти й укладати навчальні завдання з урахуванням індивідуальних навичок та можливостей кожного школяра; забезпечує незалежний доступ до навчальної інформації; уможлиблює виконання завдань в асинхронному режимі. В окремих випадках ІКТ стає компенсаторним засобом, який допомагає долати певні проблеми у розвитку дитини» [3, с.100].

На думку Ю.Запорожченко застосування ІКТ в освітньому процесі започаткувало новий етап інновацій. Серед таких суттєвих позитивних впливів у навчальному процесі, зокрема відзначають: 1) надання доступу до навчального процесу дітям з ООП з географічно віддалених місцевостей завдяки дистанційному навчанню; 2) перехід до особистісно-орієнтованого навчання, де вчитель виконує функцію фасилітатора, функція якого полягає у створенні сприятливого середовища та наданні допомоги у навчально-пізнавальній діяльності; 3) впровадження процесно-орієнтованого підходу до навчального процесу, відповідно до якого завданням навчання є не просто отримання та відтворення знань, а здатність їх осмислювати, пояснювати, інтерпретувати та застосовувати у практичних ситуаціях [1, с. 140].

Нами визначено основні завдання застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні географії, зокрема: демонстрація наочних посібників та карт; демонстрація процесів та явищ; корекція та розвиток психічних процесів; узагальнення та систематизація знань; організація самостійної пізнавально-пошукової роботи та ін.

На основі узагальнення літературних джерел нами виділено такі вимоги до застосування ІКТ на уроках географії з учнями з ІП:

- завдання добираються відповідно до віку, пізнавальних можливостей учнів та програмового матеріалу;

- використовувати активні форми роботи;
- правильно добирати та адаптувати програмне забезпечення;
- дотримуватися санітарних вимог щодо роботи з комп'ютерною технікою відповідно до вікових груп тощо.

Отже, використання ІКТ при вивченні географії набуває не лише освітнього, а й корекційно-розвиткового значення. Окрім того, ІКТ є засобом мотивації учнів з ІІ до навчання. Проте результативність його використання залежить від комп'ютерної грамотності педагогів. Наше дослідження не претендує на повноту висвітлення проблеми, а лише частково показує значення ІКТта вимоги до його застосування. Подальшу перспективу дослідження б вбачемо у розробці шляхів запровадження ІКТ при викладанні географії учням з ІІ.

Список використаних джерел

1. Запороженко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 2013. Т. 15. С. 138–145.
2. Плєскач В.Л. Інформаційні системи і технології на підприємствах: підручник. Київ : Знання, 2011. 718 с.
3. Чупахіна С.В. Готовність майбутніх педагогів до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018. №13. С. 97–108.

Мельник Ж.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*

Бурова Н. А., фахівець (консультант), практичний психолог
Комунальної установи «Одеський інклюзивно-ресурсний центр № 6»,
магістранта спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Відповідно до вимог Державного стандарту загальної та спеціальної початкової освіти, закону України «Про освіту», «Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу», «Концепції державного стандарту

спеціальної освіти», Закону України «Про спеціальну освіту», найважливішою метою сучасної школи є якісна освіта підростаючого покоління. Досягнення цієї мети уможливується завдяки інтенсифікації педагогічного процесу – його змісту, методів, організаційних форм, які забезпечують отримання як навчальних, так і розвивальних ефектів. Успішність організації навчально-виховного процесу, що є складним і багатогранним, залежить від стану сформованості психічних явищ, стартова роль серед яких належить довільній формі уваги, завдяки якій видається можливим зосередження свідомості на певному об'єкті, без чого втрачають сенс всі наступні складові навчальної діяльності. Особливо проблематичним виявляється використання уваги у зазначеній ролі під час навчання і виховання в закладах інклюзивної освіти дітей з порушеннями розумового розвитку [1].

Такі діти потребують індивідуального підходу та допомоги до організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі, враховуючи їх темп навчання та рівень можливостей здобуття знань. Не мало важливу роль розвитку пізнавальної діяльності під час навчання приділяється пізнавальним процесам, зокрема розвитку уваги. Увага є провідним видом діяльності та одним із вагомих показників успішності молодших школярів, у тому числі й у дітей із порушенням інтелектуального розвитку.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема уваги та її формування у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку розкрита у працях І. Баскакової, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Граборова, С. Лієпінь, О. Лурії, М. Матвєєвої, М. Певзнер, Л. Переслені, С. Рубінштейн, В. Синьова, О. Фрейєрова, зокрема, ними розглядаються закономірності та особливості розвитку уваги, які вказують на своєрідність прояву довільної уваги у дітей з порушеннями розумового розвитку; С. Лієпінь, Л. Переслені, В. Липи, С. Миронової, О. Хохліної та ін., що розкривають особливості прояву властивостей уваги у навчальному процесі школярів з порушеннями розумового розвитку.

У працях І. Г. Єременко зазначається, що у молодших школярів з порушеннями інтелекту більше, ніж у їхніх однолітків, виражені недоліки довільної уваги: мала стійкість, труднощі розподілу, слабкість концентрації, тощо. Його ідеї, щодо диференційованого навчання є цінними для сучасного навчання дітей в умовах інклюзії. Належним чином підготувати дитину з особливими освітніми потребами до такого навчання вчений радив розпочинати із формування готовності дитини до шкільного навчання, зокрема й розумово відсталі, оскільки в інклюзивних класах навчаються й діти з розумовою відсталістю: «Розумово відстала дитина на початковому етапі навчання ще не може самотужки досягти розуміння фактів і явищ, що становлять зміст навчального предмета». Зважаючи на це, І. Г. Єременко вказав психолого-педагогічні передумови формування у розумово відсталих дітей готовності до шкільного навчання: адаптація дитини до умов шкільного

життя і навчальної діяльності; формування пізнавальної установки [2, с. 305–314].

Особливості нервової системи школярів із порушенням інтелектуального розвитку впливають на їхню увагу, що характеризується звуженням обсягу, малою стійкістю, труднощами розподілу, уповільненістю переключення. Значною мірою порушена довільна увага, яка пов'язана із вольовим зусиллям, спрямованим на подолання труднощів, що характеризується нестійкістю та швидким виснаженням. Однак, якщо завдання посильне та цікаве для учня, його увага може певний час підтримуватися на належному рівні. Також у процесі навчання виявляються труднощі зосередження на якомусь одному об'єкті або виді діяльності. Під впливом спеціально організованого навчання і виховання обсяг уваги та її стійкості значно поліпшуються, що дозволяє говорити про наявність позитивної вікової динаміки, але ці показники не досягають вікової норми [3, с. 9].

Увага є динамічною характеристикою протікання пізнавальних процесів та вагомою складовою діяльності особистості. Так, аналіз літературних джерел з проблеми дослідження свідчить, що становлення уваги проходить конкретні етапи розвитку, яким відповідають певні види уваги.

Перший етап забезпечує несвідомий автоматичний процес опрацювання сенсорної інформації в аналізаторних системах, що виконує функції виділення фігури із фону та спостереження за подіями різної модальності. Цей вид уваги є основою для формування зорових образів, що забезпечують цілісність об'єктів сприймання та формування ієрархії їх ознак, що в подальшому впливає на успішність засвоєння знань учнями.

Наступним етапом розглядається становлення первинної або мимовільної уваги. Така увага виникає і підтримується поза свідомими намірами суб'єкта, проявляється як орієнтувальний рефлекс, тобто виникає в процесі взаємодії людини з довкіллям без її свідомого задуму і вольових зусиль. Вона викликана подразниками, які мають певні властивості, а саме: новизну, раптовість дій, силу, контраст об'єкта з фоном тощо.

Таким чином, основною функцією мимовільної уваги є швидка і правильна орієнтація дитини в умовах, що постійно змінюються, та виділення тих об'єктів, які найбільш важливі на даний момент.

З огляду на вищезазначене, слід зазначити, що мимовільна увага характеризується наступними особливостями: відсутністю готовності до сприймання об'єкта чи дії; залежністю інтенсивності від особливостей подразників; короткочасністю перебігу (триває до того часу, поки діють подразники).

Третім етапом становлення уваги є виникнення вторинної, або довільної уваги, яка свідомо викликається, спрямовується та регулюється суб'єктом, характеризується зосередженістю на одному об'єкті за наявності

інших. З її допомогою відбувається особистісна регуляція активності, її прогнозування та контроль [1, С. 14-16].

Таким чином, відстежити динаміку розвитку уваги можливо тільки завдяки використанню таких методів навчання та технологій, які сприяли б успішному засвоєнню освітніх знань у закладі інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Бугера Ю.Ю. Формування уваги у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2017. 20 с.
2. Кравець Н.П. Внесок І.Г. Єременка у становлення сучасної корекційної педагогіки. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 31. С. 305–314.
3. Учні початкових класів із порушенням інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. / О. Чеботарьова, І. Гладченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

Мельник Ж.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*

Воцак З. А., вчитель-дефектолог
Комунального закладу «Краковецький навчально-реабілітаційний
центр з поглибленою професійною підготовкою»
Львівської обласної ради,
магістранта спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У СУСПІЛЬСТВО ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Зміни в суспільному житті зумовлюють трансформацію поглядів на сучасну освіту відповідно до мети Концепції «Нова українська школа», що передбачає запровадження принципів педагогіки партнерства. Формула Нової школи складається з восьми ключових компонентів, одним із яких є педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками [4].

У контексті інклюзивної освіти модель партнерських стосунків якнайповніше відповідає специфіці інклюзивної практики. Ця модель розглядає партнерство школи і сім'ї як діловий союз, організований на основі

чіткого договору між сторонами у створенні необхідних оптимальних умов для особистісного розвитку дитини з ООП. Перевагами цієї моделі є сформованість зрілої суб'єктної позиції батьків, які усвідомлюють свою значущість в особистісному зростанні власної дитини й несуть відповідальність за її виховання, не перекладаючи тільки на освітню установу [1].

В сучасних умовах соціальна взаємодія школи і сім'ї повинна здійснюватись у рамках технологічного підходу, реалізовуватися компетентними педагогічними кадрами в умовах рівноправної та узгодженої взаємодії.

Для школи і сім'ї основою взаємодії є спільна мета – забезпечити формування співробітницьких стосунків між усіма учасниками педагогічного процесу, що створюють сприятливі умови для успішного соціального становлення, виховання та навчання дітей з ООП залежно від усвідомлення батьками і педагогами спільної мети спільної діяльності, характеру взаємовідносин між ними, рівня взаєморозуміння, а також стратегії поведінки та позиції, займаної кожним у ставленні один до одного [1].

Теоретичні положення, що розкривають сутність педагогіки партнерства, форми та методи роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами представлено у працях С. Миронової, О.Чопік, М. Буйняк, Ю. Бугери, Н. Гевчук, Н. Дідик та ін.

Науковці вивчали такі питання, як: «партнерство», «партнерська взаємодія», «педагогіка партнерства», реалізація педагогіки партнерства з учнями з порушеннями когнітивної сфери та їх батьками в умовах спеціального закладу; труднощі у взаємодії «тріади» вчитель-учень-батьки; стан партнерської взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та спеціальних закладів освіти. Існує гостра потреба у формуванні партнерських взаємин між вищезгаданими фахівцями та людьми, які тут і зараз формують майбутнє дитини з особливими освітніми потребами.

Концепція Нової української школи [4] визначає педагогіку партнерства як один із напрямів реформування системи освіти. Співпраця всіх об'єктів освіти у закладі освіти має пройти «червоною ниткою» по всіх сферах діяльності дитини з особливими освітніми потребами, адже відповідно до сучасних вимог така взаємодія передбачає розуміння спільної мети, розроблення спільної траєкторії руху, рівноправності та спільної відповідальності за результат.

Тенденція до зростання чисельності дітей з ООП невпинно зростає. Батьки, які виховують дитину з ООП все частіше задаються питанням: «Чому саме з нами?». Багато з них не витримує навантаження та замикає дитину від світу. Розв'язання проблеми партнерства через призму інформованості та психологічної підтримки батьків є вагомим викликом сьогодення.

Як правило партнерство є міждисциплінарним, адже освіта поєднана з корекційно-відновлювальною роботою, лікуванням та інтеграцією дитини з

ООП у соціум. Щодо спеціальних закладів, то часто така партнерська взаємодія ускладнюється тим, що робота з дитиною виходить за межі одного закладу, де її обстежують фахівці ІРЦ, дають власний висновок на якому має будуватися подальша робота спеціалістів інклюзивного закладу. Доведено, що розуміння і сприймання фахівцями таких принципів, як діалог-взаємодія-взаємоповага, довіра у відносинах, розподілене лідерство є запорукою реалізації педагогіки партнерства.

Проведені дослідження науковцями показують, що не всіх батьків вдається залучити до активної участі в житті школи. Серед проблем відзначається не достатня або надмірна увага до успіхів своєї дитини, низький рівень комунікабельності батьків, не у всіх батьків є бажання мати партнерські відносини з педагогами. Як правило, це може бути наслідком недостатньої обізнаності батьків щодо їх психологічної травми, в результаті якої дитина відчуває замкнутість та недовіру. Спеціалістам варто показати своїм прикладом злагоджену взаємодію та впевнені кроки до досягнення єдиної мети. Освіченість батьків також відіграє важливу роль [3].

Системний психолого-педагогічний супровід і партнерська взаємодія школи з батьками дозволяє вирішити завдання повноцінного розвитку всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Результатом такої роботи є захищеність дитини, поліпшення морального клімату в закладі освіти, підвищення ефективності освітнього процесу відносно кожної конкретної дитини та всієї школи в цілому.

Таким чином, впровадження педагогіки партнерства полягає саме в тому, щоб допомогти всім без винятку учасникам освітнього процесу активно взаємодіяти та підтримувати одне одного на шляху до досягнення єдиної мети – інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у суспільство, адже всім важливо відчувати себе корисним і потрібним.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д. Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. Партнерство в освіті. Практика взаємодії у контексті освітньої діяльності на шляху розбудови Нової української школи / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2022. С. 20–28.

2. Бугера Ю. Ю., Гевчук Н. С., Дідик Н. М. Методи і форми соціально-реабілітаційної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2021. Вип. 17. С. 25–35.

3. Буйняк М. Г., Миронова С. П., Чопік О. В. Розуміння сутності партнерства у педагогічній діяльності вчителями спеціальних шкіл. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2021. Вип. 17. С. 35–44.

4. 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/npras/249613934>

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*

Мельник Л. П., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

Одне з найважливіших завдань спеціальної освіти – це підготовка дитини з особливими освітніми потребами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Роль початкової школи в розв'язанні цієї проблеми вирішальна. Саме тут закладається основа знань, умінь і практичних навичок, необхідних для подальшого сприймання навчального матеріалу, формуються якості, уміння школярів оволодівати знаннями, пробуджується інтерес до навчання [4].

Розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів є однією із провідних проблем теорії і практики спеціальної педагогіки. Знаходження шляхів та засобів їхнього залучення до активної пізнавальної діяльності пов'язано із соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві, і в зв'язку з цим із новим ставленням до пошуку інформації та отримання нових навчальних знань. Перед закладами інклюзивної освіти постають нові проблеми виховання соціально активної особистості, яка може самостійно орієнтуватися в потоках різноманітної суспільної інформації. Тобто, спеціальна школа повинна навчити та виховати дитину, яка потребує корекції розумового розвитку, так, щоб у неї пізнавальна активність була стійкою рисою особистості [1].

Загальновідомо, що пізнавальна активність є однією з важливих рис особистості, оскільки вона є основою розвитку самостійності, творчої навчально-пізнавальної діяльності, розкриття її вподобань і здібностей.

Наукові основи розвитку пізнавальної активності розглядаються в багатьох дослідженнях психологів та педагогів – Л. Арістової, В. Ананьєва, Д. Вількеєва, Л. Виготського, М. Данилова, Б. Єсіпова, Д. Ельконіна, В. Лозової, В. Максимова, О. Матюшкіна, М. Махмутова, П. Підкасистого, Н. Половнікової, С. Рубінштейна, О. Савченко, Н. Тализіної, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших. У дослідженнях А. Алексюка, Г. Ващенко, М. Данилова, І. Лернера, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Харламова, С. Шацького та ін. визначені теоретичні і практичні питання удосконалення, найдоцільнішого використання і творчого поєднання певних методів, форм, прийомів навчання. Низка наукових праць (Л. Божович, Ю. Шаров, Г. Щукіна, І. Синица, М. Махмутов та ін.) присвячена дослідженню питання пізнавальної потреби та інтересу, визначенню їхніх зв'язків з активним самостійним навчанням школярів. У корекційній педагогіці питанням пізнавальної активності займалися Г. Дульнев, В. Липа, В. Лубовський, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Соловйов, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.

Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність різних підходів щодо поняття – пізнавальна активність. Нагадаємо, що ряд авторів розглядає активність як характеристику діяльності суб'єкта, інші вважають її рисою особистості або категорією психологічної науки, окремі дослідники пізнавальну активність визначають як мимовільне бажання діяти, як діяльний стан учня тощо.

Вчені виділяють три найбільш суттєві компоненти пізнавальної активності: мотиваційний; операційний; дослідницький.

Навчальний процес сьогодення повинен бути орієнтований на особистість учня і враховувати його індивідуальні особливості та здібності. Як зазначав В. Сухомлинський – «інтерес до навчання з'являється лише тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями, без натхнення навчання перетворюється для дітей на тягар» [3, с. 12].

Загальноприйнято вважати, що *пізнавальний інтерес* – це особлива виборча спрямованість особи на пізнання і виборчий характер, виражений в тій або іншій наочній області знань. В умовах навчання пізнавальний інтерес виявляється ставленням школяра до навчання, якістю пізнання в області одного або ряду навчальних предметів.

За даними досліджень у галузі корекційної психопедагогіки розумово відсталі учні молодшого шкільного віку недостатньо використовують попередній досвід, раніше набуті знання, механічно приєднують їх до нових знань та вмінь.

Тому, вчитель має знати готовність кожного учня до засвоєння та закріплення отриманих знань, як саме подавати навчальний матеріал і що вимагати [2, с. 19].

Таким чином, чимале значення у системі засобів оптимізації навчання належить умінню формувати пізнавальні інтереси школярів. В свою чергу,

зазначаючи, що важливішим, ніж знання певних питань програми, являється захоплення учня справою, якій він вирішив присвятити свій вільний час. Вчителю необхідно у своїй викладацькій роботі розбудити жваві схильності в кожному учні, допомогти знайти своє покликання і наслідувати його. Як зазначає Н. Добринін, «головним стимулом інтересу до навчання є фактор значущості отриманих знань, вмінь, вирішеного завдання, дії яка відбувається». Саме творче відношення до навчання слід починати з простих дослідів і рішення завдань. Результати навчання розумово відсталих молодших школярів значною мірою визначаються майстерністю вчителя, який в умовах класно-урочної роботи повинен дати кожному з них такі знання, які підготують їх до самостійного життя.

Список використаних джерел

1. Гончаренко Г. М. Інтерес до навчання як складова розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 55–57.

2. Кравець Н. Учитель-організатор і керівник розвитково-корекційного навчання учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2001. № 3. С. 21.

3. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. I : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

4. Хайдарова О.С. Формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2018. 285 с.

Мешко М.В., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Повноцінна навичка читання є засобом розвитку і саморозвитку, має вплив на оволодіння знаннями та соціалізацію учня. Велике значення для успішного оволодіння читанням і письмом має розвиток усної сторони мовлення, зокрема, діалогічного мовлення. Діалогічне мовлення найбільш

інтенсивно розвивається у молодшому шкільному віці. Разом з тим, діалогічне мовлення має особливості становлення у дітей з порушеннями інтелекту.

Розвиток мовлення в цілому, та діалогічного мовлення, зокрема, залежить від ступеня інтелектуальних порушень. Зважаючи на значне порушення психічного розвитку, діалогічне мовлення у дітей з ідіотією відсутнє. У дітей з виразною імбецильністю мовлення існує на рівні беззмислових ехолоалічних повторень, тому їм властивий недорозвиток діалогічного мовлення. Діти з легкою імбецильністю здатні навчитися процесу комунікації, діалогічне мовлення у них знаходиться на низькому рівні розвитку. Мовлення у дітей з дебільністю є розвинутим на ситуативно-побутовому рівні, але їм важко підтримувати бесіду, діалогічне мовлення у них знаходиться переважно на низькому рівні розвитку. Тому у спеціальних освітніх закладах є важливим розвивати діалогічне мовлення у дітей з порушеннями інтелекту.

У Типовій освітній програмі початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями [3] ми виділили ключові компетентності, пов'язані із розвитком діалогічного мовлення у дітей з порушеннями інтелекту: володіння державною мовою, що передбачає елементарні уміння та навички усно і письмово висловлювати свої думки, усвідомлення ролі мови для спілкування та культурного самовираження; можливість спілкуватися рідною мовою (в межах пізнавальних можливостей), що передбачає використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади. Спільними для ключових компетентностей є такі діалогічні вміння: спілкуватися, взаємодіяти з дорослими та однолітками, сприймати інструкції та завдання.

Уроки читання є важливим засобом для удосконалення діалогічного мовлення в учнів з порушеннями інтелекту. Особливості методики читання у закладі спеціальної загальної середньої освіти для учнів з порушеннями розумового розвитку розкрито у працях: Н.П. Кравець, Н.О. Макарчук, В.Е. Левицького, Л.О. Прядко, Т. К. Ульянової, О.О. Фурман та ін.

У молодших школярів з порушеннями розумового розвитку навчання читанню має особливий корекційно-педагогічний вплив. Формування умінь читання оптимізує інтелектуальний та мовленнєвий розвиток дітей, збагачує їх активний і пасивний словник. Розвиток діалогічного мовлення на уроках читання потрібно для успішного подолання мовленнєвого недорозвитку і для підготовки учнів до навчання у 5-10 класах. Успішність навчання учнів залежить від рівня оволодіння ними діалогічним мовленням. За визначенням І.І. Брецько, Т.М. Кравченко, діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох і більше учасників спілкування [1]. Діалогічне мовлення є ситуативним, нерозгорнутим, емоційним, насичене невербальними засобами спілкування.

Навчальний предмет «Літературне читання» – складова освітньої галузі «Мова і література». Метою даного курсу спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2-4 класу з інтелектуальними порушеннями є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей [2].

Нами проаналізовано та виділено роль розвитку діалогічного мовлення на уроках читання у 2 класі з Типової освітньої програми для учнів 2-го класу з порушеннями інтелектуального розвитку. Результати та орієнтовний зміст навчання у 2 класі змістової лінії «Навчаємось читати». Під час роботи з дитячою книжкою, текстами; роботи з сюжетними малюнками, схемами, піктограмами учень: слухає, розуміє і виконує навчальні та ігрові дії відповідно до прослуханої інструкції, продуктивно використовує допомогу; намагається дати відповіді на запитання за змістом прослуханого (про кого? про що йшлося?); з допомогою вчителя переказує просту казку за ілюстраціями та запитаннями; з допомогою вчителя відповідає на запитання «що це?», «хто це?», «що робить?» щодо змісту предметних і сюжетних малюнків [4].

Уся навчальна діяльність на уроках читання повинна спрямовуватися на учнів, їх заохочення до діалогу та висловлювань. І. І. Брецько, Т.М. Кравченко зауважують, що серед різних підходів навчання діалогічному мовленню можна виділити два основних. Згідно з першим підходом «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування [1, с. 40]. Другий підхід – «знизу вверху» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу, тобто реплік, до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої схеми, що не виключає прослуховування діалогів-зразків [1, с. 41].

Розвивати діалогічне мовлення учнів з порушеннями інтелекту на уроках читання рекомендуємо з допомогою казкових сюжетів, що є невичерпним джерелом різноманітного мовленнєвого матеріалу. З допомогою казкових сюжетів, учитель активізує діалогічне мовлення учнів, моделює ситуації спілкування в різних умовах (будинок, палац, ліс, берег моря, літо, зима тощо).

Розвиток діалогічного мовлення учнів неможливо уявити без використання ситуативних завдань, що допомагають вчителю наблизити учнів до природніх умов спілкування, навчити їх ясно відображати процес комунікації зі співрозмовником, умови за яких відбувається діалог. Виконуючи завдання із комунікативними ситуаціями, учні закріплюють вивчений матеріал, формують навички ведення діалогу у конкретній обстановці і розвивають уміння швидко сприймати інформацію та відображати свою реакцію на неї.

Засоби наочності є ефективними для вчителя під час процесу формування умінь та навичок діалогічного мовлення школярів. Прикладами зображувальних опор є: сюжетний малюнок, серія малюнків, фотографій, листівок, будівель, карта погоди тощо. З допомогою застосування наочності під час навчання вчитель може забезпечити формування умінь та навичок діалогічного мовлення учнів у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Учням подобається працювати з сюжетними малюнками, заданими вчителем. Навчальну цінність несуть і сюжетні малюнки із неправильним порядком подій. Наприклад, на уроках читання, за допомогою набору малюнків школярі можуть вигадувати власні історії та діалоги, які могли б виникнути між героями. Під час такої форми діяльності учні розвивають діалогічне мовлення, творчі навички, вміння логічно оцінювати ситуації та навчаються знаходити спільну точку зору зі своїм співрозмовником.

Отже, розвиток діалогічного мовлення є важливим завданням на уроках читання. Діалогічне мовлення спонукає до появи вербального стимулу, що призводить до активного процесу навчання та засвоєння учнями лексичного і граматичного матеріалу. На уроках читання педагогам найбільшу увагу варто приділяти саме розвитку діалогічного мовлення учнів, що сприятиме вдосконаленню мовленнєвих навичок при засвоєнні необхідного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Брецько І. І., Кравченко Т.М. Діалогічне мовлення – основа для розвитку здібностей міжособистісного спілкування. *International scientific journal*. 2016. № 1(1). С. 39–42.

2. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови. Київ : А.С.К., 1999. 276 с.

3. Наказ «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями» від 26.07.2018. №816. URL : https://corr.ks.ua/files/File/progr/int/top_int1.pdf

4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2019. № 917. «Типова освітня програма для учнів 2-го класу з порушеннями інтелектуального розвитку». URL : https://corr.ks.ua/progr_int.htm

Месяц В. магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта
*МНУ імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

Махія Ю.О., викладач кафедри спеціальної освіти
*МНУ імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ КАРАНТИННОГО ПЕРІОДУ ЧЕРЕЗ ЗАХВОРЮВАННЯ НА COVID-19

Відсоток дітей із психофізичними порушеннями неухильно зростає, що створює певні проблеми при навчанні та спілкуванні з однолітками. До дітей зі складними порушеннями можна віднести дітей, у яких спостерігаються порушення розвитку сенсорних і моторних функцій у поєднанні з інтелектуальними порушеннями [1, с. 3].

Особливості розвитку психіки дітей з порушеним інтелектом досліджували Л. Занков, В. Петрова, Б. Пінський, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Ж. Шиф. В Україні даною проблемою займаються такі науковці, як Л.С. Вавіна, А.М. Висоцька, О.В. Гаврилов, Ю.В. Галецька, О.В. Гармаш та інші.

У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються не лише порушення звуковимови, а й низький рівень активності та пізнання; її безпосередні потреби та емоційні прояви не підпорядковуються мисленню, а й, відтак – не усвідомлюються і не контролюються самою дитиною. Недостатній розвиток мислення, його критичності обмежує можливість дітей аналізувати свою поведінку. У багатьох із них порушується фізичний розвиток, виникають труднощі артикуляції, рухової моторики, порушується нормальний розвиток пізнавальних, психічних процесів, погіршується сприймання, пам'ять, словесно-логічне мислення [5, с. 19].

У період карантину всі діти знаходяться на дистанційній формі навчання адже, попри все – потрібно продовжувати процес здобуття знань і загальний розвиток дітей.

Дефекти звуковимови зустрічаються майже при будь-якому порушенні мови, вони виявляються найбільш елементарними проявами всього мовленнєвого порушення і тому найлегше вловимими. Діти з інтелектуальними порушеннями не є виключенням. Різка невідповідність особливостей вимови його віковим нормам та стабільність неправильних форм вимови характерні для випадків патології. Такі порушення виявляються у спотвореному вимові звуків мови, замінах одних звуків іншими, змішуванні звуків, і навіть їх пропусками [3, с. 68].

Під час корекційної роботи із дітьми, які мають інтелектуальні порушення, необхідно враховувати такі фактори, як: пошук завдань, які б максимально стимулювали активність дитини, давати завдання з опорою на зразки, проводити чіткий і доступний інструктаж. Подавати зміст навчального матеріалу невеликими частинами, використовуючи мультисенсорний підхід (слуховий, візуальний, маніпуляційний). Якомога більше повторюйте та закріплюйте вивчене [2, с. 39].

Теоретико-практичні аспекти дистанційного навчання ґрунтовно були проаналізовані в працях і зарубіжних, і вітчизняних вчених, серед них: J. Adams, H. Dichanz, H. Lobin, A. Андрєєва, O. Алексєєва, B. Бикова, B. Ващенко, K. Колос, B. Дядичева та ін.

Тлумачення щодо означеної дефініції запропонувала Кудрявцева: «дистанційне навчання – це систематична організація навчання, побудована на взаємодійні викладача та студента, студентів між собою на віддаленні, що відбиває всі властиві навчальному процесу елементи (організаційні форми, цілі, засоби навчання, зміст) своєрідними прийомами ІКТ та Internet-технологіями» [6, с. 76].

Під час дистанційного навчання зміст корекційної роботи й кількість годин для її реалізації не скорочується; передбачається взаємодія вчителя-логопеда й дитини в синхронному та асинхронному режимах (з урахуванням необхідності запобігання погіршенню стану мовлення дітей, а також технічних можливостей для синхронної взаємодії).

Синхронний режим – це «прямий ефір», дитина контактує через засоби зв'язку безпосередньо з учителем-логопедом. Це може бути відео-, аудіозв'язок, спілкування в чаті. Як найефективніша форма саме в роботі вчителя-логопеда зарекомендував себе відеозв'язок, адже дозволяє підтримати дитину, запевнити її в успіхах. А логопед має можливість контролювати мовлення дитини, слідкувати за артикуляційними укладами.

Асинхронний режим має на меті самостійне (за участю батьків) опрацювання матеріалу, виконання спеціальних артикуляційних вправ, планування гнучких та жорстких дедлайнів. Для дітей з особливими освітніми потребами гнучкі дедлайни більш прийнятні: коли дитина не встигає, то додається час на доопрацювання [2, с. 23].

Здійснювалися комунікації з батьками та організація освітнього процесу за допомогою застосунків Viber, WhatsApp, Telegram, Skype дає змогу не переривати навчання в той момент, коли реалізація освітнього процесу неможлива в закладі освіти, зокрема у випадках надзвичайних обставин.

Учитель-логопед не переходить до наступного етапу корекційної роботи доти, доки дитина не сформує та закріпить навички попереднього. Зв'язок може відбуватися через електронне листування, надання

відеозаписів; логопед може створити блог чи розмістити завдання для самостійного опрацювання на сайті закладу освіти тощо.

Отже, діти зі складними порушеннями розвитку вимагають особливого підходу. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги в процесі її особистісного становлення є надзвичайно важливим. Знання своєрідності психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями допомагає кваліфіковано вирішувати питання навчання і виховання дітей, долати або компенсувати порушені психічні сфери. Знання закономірностей генезу психіки в нормі дає можливість краще розібратися у своєрідності психічного розвитку, дослідити, який вплив чинить на хід психічного розвитку порушення чи недорозвинення мозку. А реалії сучасного життя створюють потребу в розробці та впровадженні прогресивних, інноваційних засобів для здійснення наступності в роботі логопеда з педагогами, батьками та учнями в логопедичній практиці як ефективних засобів, які відповідають вимогам сучасного освітнього процесу та тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу.

Список використаних джерел

1. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів, 2008. 334 с.
2. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія / За ред. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 293 с.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: Постанова від 20 грудня 2000. Міністерство освіти і науки України. URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
4. Кудрявцева С. П., Колос В. В. Педагогіка. Навч. посібник. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2005. 400 с.
5. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс. 3-е вид. Харків : НТУ "ХПІ", Торсінг, 2002. 320 с.

Микитюк Л.М., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ З СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

На сучасному етапі складних соціально-економічних та суспільно-політичних викликів, що постали перед Україною, особливого значення

набуває проблема виховання підростаючого покоління, формування глибокої поваги до прав і свобод людини, усвідомлення непорушної цінності людського життя, необхідності дотримання правил та законів, вміння діяти відповідно них. Вагомого значення у освітньому процесі школярів з особливими освітніми потребами набуває процес формування правової свідомості як основи формування досвіду правомірної поведінки та виконання законів та норм права [1].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що на психолого-педагогічному рівні термін «свідомість» відображає властивість мозку, що вбирає в себе відображення особистістю дійсності за допомогою відчуттів і абстрактного мислення. Як вищий рівень психіки свідомість становить фундаментальну характеристику особистості, бо саме вона забезпечує її здатність, акумулювати знання про навколишній світ; здійснювати самопізнання, вивчати і досліджувати саму себе; забезпечувати цілеспрямованість діяльності особистості; визначати її ставлення до чогось чи когось. Отже, розуміння того, що свідомість виникає у певній діяльності особистості, виявляється у ній, дає підстави для наступного твердження: функції і призначення правової свідомості можливо зрозуміти внаслідок осмислення результатів діяльності суб'єкта правосвідомості.

Осмилюючи феномен «свідомість» виключно через вагомість для розуміння сутності однієї з його форм – правової свідомості – варто виходити з методологічно значущих положень, а саме: «формуєтесь у діяльності, свідомість у діяльності і виявляється» [5]; «свідомість, як і вся психіка в цілому, існує в кінцевому підсумку для практики, для регулювання і управління поведінкою людини» [6]; «свідомість варто розрізняти на інтелектуальну, емоційну і вольову сфери, а сам акт поведінки виступає своєрідною формою виявлення волі» [6].

У психолого-педагогічних довідникових джерелах містяться відповідні акценти у понятті «правова свідомість», зокрема, зазначається, що індивідуальна правова свідомість формується під впливом навчання і виховання, традицій, морального клімату, оточення особистості [6], що є значущим для визначення цього феномена стосовно учнів з складними порушеннями.

Особливого значення у процесі формування правової свідомості надається правовому навчанню та вихованню. Частина науковців (Г.Давидов, Н.Обухов та ін.) надають самостійного значення правовому навчанню, вважаючи, що воно має створювати основу для вирішення завдань правового виховання [3], А.Долгова розглядає правове навчання як складову частину процесу правового виховання [4], Н.Еліасберг пропонує розглядати правове навчання і правове виховання як складові частини єдиного процесу правової освіти школярів [8]. При цьому, правове навчання передбачає накопичення теоретичних та практичних правових знань, умінь та навичок, а виховання сприяє розвитку загальнокультурних параметрів особистості.

Таким чином, у сучасних педагогічних дослідженнях значна увага надається вивченню проблеми єдності системи освіти, в результаті якої є можливим формування правової свідомості учнів.

Зважаючи на специфічні особливості розвитку школярів з складними порушеннями (порушенням слуху та ЗПР), варто наголосити на важливій ролі у формуванні правової свідомості учнів закладу спеціальної освіти, що є середовищем, у якому здійснюється підготовка учнів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку до майбутнього дорослого життя, надається допомога їх успішній самореалізації та адаптації у суспільстві. Правова освіта має надавати учням з складними порушеннями можливість набутти правових знань, необхідних для виконання діяльності, притаманної громадянину, використання набутих знань у практичних життєвих ситуаціях, усвідомлення особистих та соціальних можливостей, своєї соціальної належності, соціальних ролей, формування самооцінки і саморегуляції, сприяти розвитку та збагаченню мовлення, в цілому процесу соціалізації.

У літературних джерел зазначено два напрями формування правової свідомості: перший – стихійний (формування правової свідомості здійснюється під впливом правової дійсності (макросередовища), сім'ї, групи однолітків (мікросередовища), у якій перебуває учень, а також досвіду у правових відносинах у якості суб'єкта); другий – спеціальним чином організоване навчання та виховання.

Для усіх визначень «правового виховання» ключовими словами є «формування правової свідомості і поведінки громадян». Правове виховання впливає не тільки на свідомість, а й формує переконання і потреби суворого дотримання закону, права, поваги до законних інтересів інших осіб і організацій, ініціативного використання кожним громадянином своїх прав та обов'язків. Показником ефективності правового виховання у кінцевому підсумку є реальні справи, вчинки у сфері правових відносин.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що правове виховання учнів з складними порушеннями має певні особливості, які відрізняють його від правового виховання у закладах загальної середньої освіти. І хоча у науковій літературі розглянуто сутність, мету, завдання правового виховання, його оптимальні методи та форми роботи, усі вищезазначені моменти стосуються переважно закладів загальної середньої освіти. Тому проблема формування правової свідомості учнів з складними порушеннями залишається актуальною для сучасної спеціальної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Дмітрієва О.І. Формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. 172 с.
2. Колесник І. П. Соціалізація особистості глухого школяра. Київ, 1994. 110 с.
3. Давыдов Г.П., Обухов В. М. Правовое воспитание в системе работы

школы. М. : Педагогика, 1976. 48 с.

4. Долгова А. И. Правовое воспитание молодежи. М. : Знание, 1979. 294 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977. 304 с.

6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 703 с.

7. Ткачова Н. О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти : монографія. К. : Правда Ярославичів, 1998. 350 с.

8. Элиасберг Н. И. Гуманистические основы системы правового обучения в школе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб., 1998. 462 с.

Миронова С.П., доктор пед. наук, професор,
проректор з наукової роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПРОБЛЕМИ І ВИКЛИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна 2022 року повністю змінила не лише обставини життя людей в Україні, а й професійної діяльності у багатьох сферах. Однією з них є педагогічна діяльність, основними складовими якої в мирний час є навчальна та виховна робота, співпраця з батьками, а для корекційних педагогів – і корекційно-розвиткова робота. Проаналізуємо проблеми і виклики, що впливають під час війни на виконання професійних функцій педагогів закладів спеціальної та інклюзивної освіти, які працюють з дітьми з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку (далі - діти з ІІ та СПР).

Відзначимо, що всі види фахової діяльності корекційних педагогів під час війни набувають виразних змін. Зокрема, суттєвою проблемою є здійснення навчальної, виховної та корекційної роботи в дистанційному форматі. Дистанційне навчання з дітьми з ІІ та СПР ускладнюється їхніми психофізичними особливостями, зокрема, невмінням себе організувати і схильністю до опіки, несформованістю навичок самостійності, низьким рівнем пізнавальної активності. Відповідно вчителям доводиться, зокрема:

- адаптувати обсяг і характер матеріалу, який буде розглядатися, враховуючи й те, що дистанційний урок триває менше;

- добирати інші, ніж в традиційному навчанні, методи дидактики з переорієнтацією їх як за джерелом подачі, так і за характером пізнавальної діяльності(наприклад, діалогічні, частково-пошукові);

- детально розглядати на уроці домашнє завдання, вказувати обсяг, характер і послідовність його виконання;

- повідомляти батьків про прийоми виконання домашньої навчальної роботи з дитиною;

- надавати індивідуальні консультації дітям щодо подолання їхніх навчальних труднощів (часто неодноразові);

- витратити набагато більше часу на виконання навчальної роботи.

Якщо школа працює очно, то вчителі мають обладнати соціально та психологічно безпечне середовище для навчання в укритті, що також вимагає додаткових знань, витрат часу і зусиль.

Суттєвим викликом є проведення дистанційних корекційно-розвиткових занять, які реалізуються в другу половину дня, коли увага дитини ще більш розпорошена, а працездатність знижена. В планування корекційно-розвиткової роботи варто внести зміни і передбачити розв'язання таких завдань: розвиток в учнів навичок самостійної навчальної діяльності, відповідальності; формування свідомої мотивації до дистанційного навчання; формування інформаційно-технологічної грамотності. При проведенні корекційно-розвиткових занять дистанційно корекційний педагог має змістити акценти на спільну роботу з дітьми, відводити більше часу для закріплення нового матеріалу. Всі домашні завдання мають бути чіткими, конкретними, спрямованими на використання засвоєних навичок вдома. Для проведення таких занять в укритті мають бути створені спеціальні зони. Також додатково слід продумати місця для усамітнення, особливо дітей з СПР, РСА.

Як бачимо і організація корекційно-розвиткових занять в умовах війни вимагає виконання корекційними педагогами додаткових професійних функцій.

Проблемною є і співпраця з батьками під час війни, оскільки не всі члени родини можуть бути поруч із дитиною (служба в ЗСУ, виїзд за кордон тощо); через наявність психологічного виснаження батьків, нерозуміння ними змін у виконанні батьківських обов'язків в інших умовах. Відповідно корекційні педагоги мають скоригувати зміст, форми і методи роботи з сім'ями.

Викликом під час війни стало й переміщення у безпечні міста дітей-сиріт та дітей, чий батьки позбавлені батьківських прав. З такими дітьми перемістилися й педагоги, незалежно від того, де залишилися їхні родини, що, безсумнівно, призвело до додаткового фізичного і психологічного навантаження.

Слід відзначити, що багато спеціальних закладів приймали внутрішньо переміщених осіб, тому педагоги допомагали у їх поселенні, надавали

підтримку. Також корекційні педагоги займаються волонтерською діяльністю.

Певними викликами, які вплинули на психологічний стан педагогів, стало рішення про обмеження відпусток під час дії воєнного стану, нерозуміння з оплатою праці. Проте це не йде ні в яке порівняння з станами, набутими внаслідок руйнування закладів освіти.

Практика свідчить про прискорене емоційне вигорання педагогів, обумовлене і війною в Україні загалом, і негативним професійними впливами.

Отже, проблеми і виклики, професійної діяльності корекційних педагогів в умовах війни потребують певних заходів з їх профілактики та усунення, зокрема:

- зміна змісту і форм методичної роботи, спрямованої на формування компетентностей, потрібних для виконання фахової діяльності під час війни;
- внесення коректив у календарне планування уроків і корекційно-розвиткових занять;
- акцентування уваги на формуванні на корекційно-розвиткових заняттях soft skills, закріпленні практичних життєво спрямованих вмінь;
- проведення для педагогів тренінгів з профілактики емоційного вигорання;
- психологічна робота з педагогами та дітьми подолання тривожних станів, посттравматичних психічних розладів;
- додаткові дії адміністрації з узгодження графіків навчального процесу; гнучкості вимог щодо виконання посадових обов'язків педагогами; дотримання принципу командної взаємодії.

Звичайно ми навели лише окремі завдання та заходи. В цілому проблема потребує додаткового цілеспрямованого дослідження, результати якого обговоримо після Перемоги України у війні.

Михальська С.А., доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Олійник А.Ю., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогоднішній день спонукає нас навчатися та адаптуватися до тих умов, які створює нам життя. Дистанційна освіта стала вимогою сучасності та набула особливої актуальності з початком впровадження карантину, а сьогодні й в зв'язку з воєнним станом у нашій країні. Онлайн-формат спілкування став сучасною реальністю, освітні установи, зокрема і заклади дошкільної освіти, заради безпеки дітей і педагогів змушені часто переривати реальний освітній процес та переводити його в дистанційну форму навчання [2, с.4].

Оскільки одним із важливих викликів сьогодення є включення в освітній простір дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП), питання вдосконалення та сучасного супроводу освітнього корекційного процесу є актуальним на усіх щаблях освіти. Відповідно, важливою умовою розвитку цього напрямку, на думку зарубіжних (М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, А. DeVoer, А. Minnaert, М. Schmidt) та українських дослідників (В. Бондар, І. Дмитрієва, О. Кучерук, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак та ін.) є підготовка компетентних педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в різних форматах [3, с. 128].

Організувати дистанційне навчання з дітьми з ООП складно, проте за компетентної підготовки педагога, організовуючи професійну взаємодію з батьками вихованців, враховуючи специфіку роботи та сприйняття дітей з ООП це буде не лише можливим, а й цікавим та результативним процесом.

Усі розвивкові завдання педагог розробляє у тандемі з корекційними педагогами, з огляду на індивідуальні можливості кожної дитини. Слідкуючи за мовленнєвим розвитком дитини тримаємо на контролі виразність мовлення дитини, домагаючись правильної вимови поставлених звуків. Для розвитку розумових операцій використовуються завдання з пошуку логічної пари, зайвої картинки, визначення логічної послідовності сюжетних

картинок, закономірностей на вербальному та невербальному рівні. Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно більше часу, щоб звикнути до отримання необхідних знань на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Для таких дітей дистанційне навчання можливе за умови індивідуалізації навчання та активної допомоги батьків.

Взаємодія, своєрідний коннект педагога інклюзивної групи з фахівцями та батьками дітей з ООП полягає в організації цілеспрямованої фахової допомоги сім'ї у вирішенні психолого-педагогічних проблем, забезпеченні всебічного розвитку дитини відповідно до її задатків, схильностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, створення умов для її успішної соціалізації. Першочерговою умовою результативної освітньої діяльності з дітьми з ООП є налагодження контакту між фахівцями і батьками дитини, запорукою встановлення якого є взаємна повага, уважне ставлення і усвідомлення проблеми. Враховуючи те, що в дистанційному навчанні батьки вихованців безпосередньо беруть участь в освітньому процесі з дітьми як сполучна ланка, яка забезпечує допомогу в навчанні й вихованні дитини, надзвичайно зростає участь та активність батьків в освітньому процесі, співвідповідальність за якість освіти дітей [1, с.27].

Перед тим як починати корекційне заняття, треба виділити час на роботу з батьками. Заздалегідь, у групі в соцмережах, в якій є батьки педагог повідомляє які матеріали потрібно підготувати до заняття: це можуть бути різноманітні картки, фарби, кольоровий папір, пластилін тощо. Зважаючи на те, що під час онлайн-занять дитина знаходиться вдома, педагогу варто адаптувати завдання під ті предмети, які можна легко зібрати та використати під час заняття: це можуть бути прищипки, пластмасові ємкості, олівці, крупи, ложки тощо. Також перед заняттям необхідно пояснити батькам, як виконувати ті чи інші корекційні вправи аби допомогти дитині. Вихователь має позитивно та відкрито ставитися до батьків дітей з ООП, в подальшій онлайн-співпраці доречним буде демонстрація конкретних досягнень дитини із наголошенням на важливості участі батьків у її успіху.

Заздалегідь, педагогу необхідно наголосити батькам на створенні комфортного робочого місця дитини, враховуючи її зорові, рухові та слухові можливості, зважаючи на розташування монітору відносно дитини. Також потрібно допомогти батькам налаштувати дитину на онлайн-формат, а саме пояснити, що незважаючи на те, що заняття відбуватиметься вдома, дитина чутиме знайомі голоси та бачитиме знайомі обличчя, чому на занятті будуть батьки і навіщо треба працювати разом. Коли відео увімкнеться, треба показати та розповісти, хто на зв'язку.

Будь-яке заняття, зокрема і в онлайн форматі, потребує грамотного підходу. Для якісної реалізації дистанційної освіти педагогу необхідно віднайти й використовувати додаткові інтерактивні ресурси, нові цифрові інструменти, підібрати оптимальні форми і методи подачі навчального матеріалу, тобто створити дистанційне освітнє середовище відповідно потреб

дітей з ООП. Завдання не з легких, проте саме від того, наскільки зацікавлений, вмотивований і підготовлений до проведення дистанційного навчання сам педагог залежить й участь вихованців та батьків у ньому. Тому педагогу необхідно реалізувати три основні завдання:

1. Набуття досвіду роботи зі створення дистанційного освітнього середовища для вихованців та їхніх батьків.

2. Вивчення запитів учасників освітнього процесу щодо поліпшення онлайн спілкування та створення більш різностороннього освітнього середовища.

3. Налагодження педагогом тісної та плідної співпраці та забезпечення ефективної взаємодії на засадах педагогіки партнерства [1, с.32].

Дистанційне навчання доцільно проводити через інтерактивні навчальні матеріали, соціальні мережі, освітні платформи, електронні сервіси та додатки. Організувати дистанційне навчання більш різноманітно допоможе опанування педагогами таких сервісів (123 apps) та програм Learning Apps, You Tube-студія, Jigsawplanet, Screencastify, Hangouts, Microsoft PowerPoint, відео редактор KineMaster додатків Google тощо.

Дистанційні рухливі та дидактичні ігри, перегляд відеороликів, заповнення Google форм, використання Google Малюнків, складання пазлів, виконання вправ Learning Apps, відео занять, відеофізкультхвилинок у сукупності створюють для дитини по-справжньому унікальне й сучасне освітнє середовище. Для візуальної підтримки в засвоєнні матеріалу використовуються відео-ресурси, доступні дітям інтерактивні вправи, презентації, опорні схеми, таблички, ілюстровані тексти. Щоб повноцінно втілити формат корекційно-розвиткових завдань педагогу варто орієнтуватися на інтерактивний процес і діалоговий формат роботи як з батьками так і з вихованцями.

Щоб організувати ефективну комунікацію з дітьми потрібно враховувати, що кожна дитина з ООП потребує часу для адаптації в умовах незвичного для неї спілкування: хтось адаптується одразу, а хтось упродовж заняття може бігати кімнатою з увімкненим відеозв'язком, слухати звуки, шуми, знайомі голоси, але не розуміти, що відбувається навколо.

Під час групових та підгрупових відео зустрічей, діти тягнуться одне до одного, вони хочуть спілкуватись і радіють обличчям, які бачать на екранах моніторів. Саме тому вихованцям та батькам потрібно дати час для емоційного контакту один з одним, налаштувати усіх на спільну діяльність.

Під час розмови важливо дивитися дитині в очі. Варто пам'ятати, що цей прийом діє і онлайн. Звісно, трохи умовно, проте коли педагог утримує контакт з дитиною, увага дитини з ООП більше зосереджується. Саме тому коли спілкуємося онлайн, не відводимо погляду від камери. Педагогу важливо продумати місце і фон для проведення онлайн-занять. Місце має бути зручне і тихе, де ніщо не відволікатиме дитину від інформації.

Планування онлайн заняття, на наш погляд, варто максимально спростити, зробивши його реальним. При цьому слід врахувати особливості свого мовлення, сприйняття дитини та поставлених корекційних цілей [4]. Розуміємо, що успіх визначальною мірою залежить від тандему корекційного педагога та батьків терпляче і наполегливо долати разом з дитиною її труднощі. При цьому недоцільно вивантажувати на батьків увесь дидактичний матеріал гамузом. Його слід подавати дозовано, з реальною для виконання кількістю конкретних завдань, з обов'язковим зворотнім зв'язком, емоційною та методичною підтримкою.

Прогнозувати позитивний результат онлайн-занять з дитиною з ООП можливо за умови, коли знання, уміння та навички, які дитина отримує на корекційно-розвиткових заняттях неодноразово повторюються та закріплюються в домашніх умовах, коли у ролі педагога виступають батьки. Отже, дистанційне навчання дітей з ООП є реальною потребою життя, проте його якісна реалізація потребує суттєвого удосконалення та професіоналізму як корекційних педагогів так і вихователів інклюзивних груп, з орієнтацією на особливості дітей з ООП, їхні потреби і можливості.

Список використаних джерел

1. Борлак Л. Дистанційна освіта як спосіб удосконалення професійних навичок. *Всеукраїнська газета для керівників дошкільної освіти різних рівнів «Дитячий садок. Управління»*. 2022. № 3 (115), 5–6, С.26–36.
2. Гавриш Н. Освітній процес в умовах війни: роздуми фахівця. *Дошкільне виховання*. 2022. № 9. С. 3–5.
3. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 172 с.
4. Лист МОН України №1/10258-22 від 06.09.2022 р. «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення – 24.10.2022)

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*

НАЛАГОДЖЕННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В сучасних умовах введення інклюзивних класів в освітніх закладах України підсилюється потреба у вдосконаленні професійних та творчих ресурсів педагогів і родини, покликаних реалізувати права дітей із особливими потребами на якісну освіту. Для успішної реалізації інклюзивних програм у закладах освіти надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і сім'ї дітей із особливими потребами.

Мета дослідження: розробка проблеми налагодження ефективної взаємної співпраці між педагогами і батьками учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Основні принципи взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах стали предметом наукових досліджень К. Журби, О. Кононко, В. Кузя, С. Ладивір, В. Оржеховської, Л. Повалій, В. Постоного, О. Хромової. Проблеми спільної роботи освітніх закладів із сім'єю знайшли висвітлення в дослідженнях В. Безлюдної, В. Іванової, М. Машовець, Л. Островської, О. Яницької та ін. [3].

Також, слід пам'ятати настанови таких вітчизняних науковців, як В. Боднар, А. Колупаєва, Н. Софій, А. Шевцов, І. Ярмошук, та ін., які присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими освітніми потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм [5].

Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів та дітей з особливими освітніми потребами. Саме на керівника навчального закладу покладено завдання забезпечити успішну групову взаємодію при налагодженні відносин між всіма фахівцями та батьками.

На думку вчених, існує три фактори, які допомагають закладам освіти залучати батьків до активної участі у прийнятті всіх рішень щодо дитини:

- сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив позитивно налаштований та допомагає у всьому;
- постійне двостороннє спілкування між сім'єю дитини та школою;
- сприйняття батьків як колег [2; с. 82-90].

Відповідно, співпраця з батьками, бесіди з ними, починаючи з перших кроків навчання, залучення їх до навчально-виховного процесу як повноправних партнерів-педагогів своєї дитини має виключне значення в інклюзивній освіті. Формуванню компетентного батьківства приділяється значна увага у сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях [4].

Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя. Тому, одне з найважливіших завдань педагогів – допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, аби вони могли подолати всі проблеми. До кожної родини слід віднайти індивідуальний підхід, оскільки в кожній є свої потреби, можливості та пріоритети [2; с. 82-90].

Також, не менш важливо, щоб між учителем і учнем була вибудована довірна модель взаємин. За кордоном практикують залучення учнів з порушеннями в розвитку, в міру можливості, до визначення їх індивідуального навчального плану. Тому, взаємодія вчителя і дитини будується за принципом шанобливого співпраці та в результаті такого в учня формується позитивна мотивація для навчання [5].

Отже, обов'язковою умовою ефективності при налагодженні партнерських стосунків батьків дітей з ООП та командою фахівців закладу освіти 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 освіти. Ця партнерська взаємодія реалізується при дотриманні наступних умов: створення сприятливої атмосфери, постійному спілкуванню між родиною дітей і закладом освіти та сприйняттю батьків як колег.

Оскільки, більшість досліджень присвячені процесу взаємодії закладів освіти з родинами у загальній чи спеціальній освіті не враховують умови інклюзивного освітнього середовища та особливостей порушення розвитку дитини, це питання є актуальним і потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 38. С. 60–66.

2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник / Колек. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред. Даніленко Л.І. Київ : 2007. 128 с.

3. Корнієнко С. Сім'я – родина як модель соціального партнерства сучасного інклюзивного закладу освіти. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії* : Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 69–72.

4. Михальська Ю.А., Михальська С.А. Особливості налагодження співпраці закладів інклюзивної освіти з батьками учнів з ООП. *Спеціальна*

освіта : проблеми та перспективи : матеріали XIII-ї міжнародної науково-практичної конференції 01-02 квітня 2020 р. / за ред. О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2020. С. 100–102.

5. Сейрик К. Внутрішній рівень соціального партнерства в інклюзивній системі освіти. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 69–72.

Михальський А.В., кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної
діяльності імені Т.Сосновської,
НРЗВО «Кам'янець-Подільського державного інституту»
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОБГРУНТУВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ ПРИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Структура змін при інтелектуальних порушеннях обумовлена явищами незворотного розвитку мозку в цілому, з переважною незрілістю найбільш складного відділу нервової системи – кори головного мозку.

Аналіз наукової літератури (М. Козленко, Л. Харченко, Л. Шапкова, О.Колишкін) вказує на різні порушення в розвитку рухових якостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідники, які займалися вивченням рухових якостей у таких осіб, вказують на те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку в найбільшій мірі відстають у розвитку координаційних якостей, що є причиною їх специфічної моторики.

Стан моторики дитини є непрямим об'єктивним показником зрілості різних відділів центральної нервової системи. Більшість моторних актів можливі лише за умови тісної взаємодії зорового, слухового, тактильного і рухово-кінестетичного аналізаторів [2, с.159].

Відомо, що руховий аналізатор відіграє важливу роль у розвитку і формуванні функцій мозку. Він має зв'язки з усіма структурами центральної нервової системи і являє собою складну багаторівневу структуру. Розвиток рухових функцій передбачає формування рухових навичок і розвиток рухових якостей [1, с.31].

У залежності від місця ураження головного мозку та рівня інтелекту буде і різний тип рухових порушень. Особливо виражена недостатність у другосигнальній організації рухів. Слово не несе смислового навантаження, і відповідно не регулює рухову діяльність. Недостатність смислового

предметного рівня організації рухів викликає компенсаторне виконання рухового акту на більш збереженому просторовому рівні.

Психомоторика відображає особливості стану кіркового рівня організації рухів, загальмовує прояви підкірково-спінальних автоматизмів. З огляду на це виступає недостатність нижчих церебральних рівнів, з властивою кожному рівню проявами рухової недостатності. Рухові розлади проявляються у порушенні регуляції м'язового тону та бідності виразних, пластичних рухів. Недатність рівня просторового поля проявляється у слабкості, неточності, невчасності рухів при переміщеннях у просторі. При недостатності тім'яно-премоторного рівня спостерігається слабкість в інтелектуальному вирішенні рухових завдань; труднощі автоматизації предметних дій через підвищену увагу до деталей руху.

Рухова недостатність при легких формах інтелектуальних порушень виражається утрудненням у смислово опосередкуванні рухів, у нерозумінні рухових завдань. Порушення в основних рухових актах (ходьба, біг, стрибки і т. д.) характерні для дітей дошкільного та шкільного віку. Неправильна хода (дискоординація ніг та рук, скутість, неритмічність, зайві рухи) спостерігається у 40-50% дітей з інтелектуальними порушеннями. Розлади у бігових вправах (неузгодженість рук і ніг, нерівномірність рухів за амплітудою, зайве обертання тулуба, скутість плечового пояса) відзначені у 50-60%. Невміння стрибати на одній і двох ногах спостерігається у 90-100%. Відзначаються труднощі під час повзання, лазіння, метання. Особливо характерне порушення дрібної моторики при інтелектуальних порушеннях, оскільки проекційна зона руки у корі головного мозку займає найбільшу площу.

У дітей з інтелектуальними порушеннями, порушення в розвитку координаційних здібностей є причиною їх специфічної моторики [1, с.32].

Усі фізичні якості, пов'язані з рухливістю нервових процесів (координація, сила, швидкість), у дітей з інтелектуальними порушеннями, відстають у розвитку порівняно з нормою. Усі фізичні якості, не тісно пов'язані з рухливістю нервових процесів (гнучкість, витривалість), розвиваються із ростом дитини та наближаються до норми. Навички, пов'язані з точністю, швидкістю, рівновагою, силою формуються повільніше, ніж у нормі.

Моторика у дітей з інтелектуальними порушеннями порушена, недорозвинена координація рухів. Для них також характерні порушення фізичного розвитку (аномалії в будові черепа й скелета), ендокринні розлади.

Психомоторний недорозвиток проявляється в уповільненні темпу розвитку локомоторних функцій, у непродуктивності та недостатній доцільності рухів, у руховій тривожності, неадекватній руховій активності. Рухи в цілому недостатньо плавні, рухи характеризуються бідністю, непластичністю, інертністю. Порушені темп, ритмічність і точність рухів.

Відзначаються синкінези і стереотипні рухи. Значні труднощі виникають під час дрібної моторної активності, а також жестикуляції та міміки.

Знання особливостей розвитку та рухової діяльності при інтелектуальних порушеннях допомагає обґрунтувати методику фізичної реабілітації.

У реабілітації осіб із ушкодженнями ЦНС можуть широко використовуватися різноманітні засоби фізичного виховання. Водночас вони мають бути підібрані відповідно до корекційно-компенсаторних завдань та врахування особливостей контингенту.

Завдання фізичної реабілітації:

- створення умов для правильного фізичного розвитку;
- корекція функцій дихальної та серцево-судинної системи;
- покращення координації та формування навички орієнтації у просторі;
- формування навички довільного напруження та розслаблення м'язів;
- нормалізація всіх функцій організму;
- підвищення загального тону організму.

Основними напрямками реабілітаційної роботи є: удосконалення основних рухових функцій і сенсорної сфери; розвиток дрібної моторики кистей і пальців рук; покращення артикуляційної моторики; зміцнення загального здоров'я; виховання точності, завершеності рухів; нормалізація м'язового тону з використанням для цього різноманітного за темпом і ритмом музичного матеріалу, рухових вправ; виховання зорово-моторної координації [3, с. 47].

У фізичній реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями мають широко використовуватися всі засоби фізичної реабілітації. Правильно підібрані та дозовані фізичні вправи є потужними аферентаціями, адресованими у різні відділи ЦНС, які змінюють співвідношення збудливих та гальмівних процесів у корі великих півкуль і можуть бути спрямовані на перебудову патологічних умовних рефлексів, що виникли у процесі захворювання.

Гра як засіб реабілітації має велике значення в процесі корекції та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями з урахуванням специфіки їхнього основного порушення. Рухливі ігри є ефективним засобом коригування моторних розладів.

Проведення рухливих ігор є однією з важливих складових загальної системи корекційно-виховної роботи.

Таким чином, застосування фізичної реабілітації сприяє формуванню необхідних вікових стато-локомоторних функцій, корекції наявних специфічних рухових порушень, підвищенню якості основних рухів, що в комплексі покращує нормалізацію комунікативних функцій дітей, освоєнню мікро- та макропростору, розвитку мовлення та мислення. Фізичні вправи

сприяють також зміцненню здоров'я, допомагають розвивати серцево-судинну та дихальну системи.

Отже, фізична реабілітація є ефективним засобом корекції та компенсації порушених і недорозвинених психофізичних функцій дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Горбатюк О. Л. Педагогічні підходи в корекції рухових порушень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Вип. 40. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. С. 31–36.

2. Колишкін О. В. Розвиток рухової сфери засобами адаптивної фізичної культури. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: колективна монографія. Суми : ВД «СумДПУ», 2015. 238 с.

3. Нагорна О. Фізична реабілітація дітей з розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 46–49.

Мицянка О.М., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Соціальна адаптація – важливий процес для успішного розвитку особистості. За визначенням О.В. Безпалько, соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [2, с. 7]. І.В. Татьянчикова зауважує, що на стадії адаптації відбувається пристосування до нових умов існування, як носія психічного і соціального; здійснюється активне, але не критичне, засвоєння дитиною соціального досвіду у вигляді знань та способів активності [3, с. 13].

Чинниками, що ускладнюють соціальну адаптацію учня, є: особливий соціальний статус: дитина нічия, вона нікому не потрібна; наявність відхилень в стані здоров'я та психічного розвитку; дефіцит особистого спілкування з близькими дорослими; недостатня зайнятість у різних видах

корисної для дітей пізнавальної практичної діяльності; наявність обмежень у сфері реалізації засвоєних норм і соціального досвіду; обмеженість контактів; ізолюваність дітей від реального життя. Більшість цих чинників стосуються дітей з порушеннями інтелекту, що значно ускладнює їх соціальну адаптацію. Разом з тим, достатній рівень соціальної адаптації є важливим для їх успішної соціальної інтеграції.

Проблема соціалізації та соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту до умов середовища досліджена такими науковцями: Н.О. Мирошніченко, І.М. Омельченко, І.В. Тат'янчикова [3], Ю.І. Чернецька, Н.А. Ярмола [4] та ін. Емпіричне вивчення І.В. Тат'янчикової соціалізації учнів з порушеннями інтелекту довело, що діти характеризуються недостатнім загальним рівнем адаптованості [3, с. 35]. В.В. Кобильченко зауважує, що самостійність учнів з порушеннями інтелекту є обмеженою через їх психічну пасивність та особливі соціальні умови життя [1, с. 136].

Провідну роль у соціальній адаптації учнів з порушеннями інтелекту відіграє заклад спеціальної загальної середньої освіти, де створюються відповідні спеціальні умови з урахуванням психофізичних порушень у розвитку цих учнів. Критеріями адаптації в освітньому середовищі є: успішність навчальної діяльності; емоційне благополуччя; сформованість особистісних якостей, що допомагають досягти успіхів у навчанні та професійній діяльності.

Разом з тим, порушення соціальної адаптації в учнів з порушеннями інтелекту перешкоджають їм виявити себе, вони потребують допомоги, не здатні успішно інтегруватися в соціальному оточенні і зайняти власне місце у суспільстві [4]. На думку К. Лебединської, М. Райської, Г. Грибанової та ін., учні з легкими порушеннями інтелекту належать до «групи ризику» за межами закладу спеціальної загальної середньої освіти. Ці учні часто є соціально некомпетентними та залежними від оточення, особливо підлітки. Це, на думку В.М. Синьова, М.Д. Супрун, провокує серед підлітків з порушеннями інтелекту велику кількість правопорушень. Тому важливо створити психолого-педагогічні умови, що забезпечать їх успішну соціальну адаптацію.

Стосунки між учнями з порушеннями інтелекту та вчителями налагоджуються дуже повільно та складно. Такі учні не мають достатніх комунікабельних здібностей, часто мають порушення мовлення, бідний словниковий запас, їм властиві неадекватні емоційні реакції, вони не усвідомлюють власних стосунків з оточуючими, у них особистий інтерес переважає над інтересами групи, вони часто агресивні та імпульсивні. Ці чинники ускладнюють соціальну адаптацію учнів з розумовими порушеннями.

За словами В.В. Кобильченка, труднощі соціальної адаптації, проблеми у навчальній діяльності, порушення поведінки в учнів з порушеннями інтелекту є ознакою недосконаlosti їх самостійної організації своєї

діяльності відповідно до соціальних норм [1, с. 137], їх діяльність слабо мотивується соціальними відносинами, що відіграють незначну роль в їх особистісному становленні. Тому вони пізно починають розуміти суспільний устрій та моральні поняття [1, с.139].

І.В. Татяничкова вважає, що з метою підвищення адаптованості дітей з порушеннями інтелекту має відбуватися створення адаптаційного середовища у спеціальному навчальному закладі, яке забезпечує організацію функціонування сфери спільної діяльності учнів, їхніх батьків та педагогів, уможливаючи створення між ними та освітніми системами дієвих зв'язків і відносин, що забезпечують реалізацію особистих і соціальних цілей, розвиток комунікативних навичок дитини. Такий підхід вимагає надання пріоритетності завданням, які мають бути забезпечені педагогами та супроводжують процес адаптації школярів: полегшити процес адаптації, зробивши його за можливістю безболісним для учня, його батьків та вчителя; створити доброзичливу атмосферу, спрямовану на успішну реалізацію відносин: вчитель – учень, вчитель – батьки, учень – учень; навчити школяра розуміти і брати на себе відповідальність за успішність навчання; здійснювати корекційно-розвивальну роботу, запроваджувати індивідуально-диференційований підхід до дитини, керуючись її інтересами [3, с. 31].

Ю.А. Бондаренко, Я.В. Іванча, А.В. Куренкова, Н.А. Ярмола та ін. говорять про важливість формування у дітей з інтелектуальними порушеннями соціальної компетентності. Н.А. Ярмола описує соціальну компетентність як здатності на основі набутих знань і особистого досвіду відповідно до власних вікових можливостей успішно взаємодіяти з іншими та вирішувати соціальні проблеми, з якими дитина з порушеннями інтелекту зустрічається у повсякденному житті [4]. Саме соціальна компетентність обумовлює здатність дитини до повноцінного життя у суспільстві та формує її вміння адаптуватися успішно у соціумі, до його змінних умов.

Необхідною умовою є індивідуальний підхід та довіра до кожного учня, позитивна оцінка його діяльності, заохочення, спілкування та співпраця з однолітками, що допоможе йому адаптуватися до умов життя в освітньому закладі. Педагоги для успішної адаптації учнів з порушеннями інтелекту повинні залучати до участі в конкурсах, круглих столах з обговорення книг, фільмів, мультфільмів, у проведенні Днів народжень, активних ігор, екскурсій, театралізованих вистав, у спортивних заходах, проведенні шкільних свят та ін.

Н.А. Ярмола описує, що основними напрямками адаптивного освітнього простору для учнів з інтелектуальними порушеннями є: реалізація освітнього і корекційного процесів; формування культурної особистості того, хто навчається, його адаптація та інтеграція в суспільство; створення сприятливих умов для навчання, виховання і корекції відхилень у розвитку дітей з порушенням інтелекту; формування соціальних якостей особистості, які забезпечують соціальну адаптацію, а соціумі; надання можливостей

якісного навчання учнів і різнобічного їх розвитку; забезпечення умов для усвідомленого вибору професійної орієнтації [4, с. 41].

Отже, соціальна адаптація учнів з порушеннями інтелекту до освітнього закладу буде ефективною при висококваліфікованій допомозі фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу і впровадження соціально-педагогічних умов: створення сприятливого соціально-побутового і освітнього середовища; формування продуктивних видів стосунків з оточенням (у класі, сім'ї); надання соціально-педагогічної і психологічної допомоги сім'ям учнів.

Список використаних джерел

1. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : Академія, 2020. 224 с.
2. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за ред. І.Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
3. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку. Автореф. дис. докт. пед. наук. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2015. 47 с.
4. Ярмола. Н. Компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2019. 4 (93). С. 37–45.

Мешишина Н.І., магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта,
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

УСУНЕННЯ ПРОЯВІВ НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ

Засоби візуальної підтримки є одними з найбільш ефективних і широко застосовуваних способів навчання і розвитку дітей з РАС. Марлен Коен і Пітер Герхардт, що спеціалізуються на допомозі дітям з РАС більше трьох десятиліть, систематизували і докладно описали найбільш дієві стратегії візуальної підтримки, які допоможуть дітям з РАС бути більш самостійними у навчальній діяльності і в повсякденному житті. Засоби візуальної підтримки в індивідуальному порядку адаптуються під потреби конкретної дитини [2].

На даний час існує багато засобів візуальної підтримки для дітей з РАС. В даній роботі хочу наголосити на потребі використання візуальних

алгоритмів дій режиму дня, правил поведінки в ЗДО, соціальних історій, тому що введення візуальної підтримки допомагає дитині формувати здатність розуміти й виконувати вимоги, що висуваються до всіх дітей.

Спеціально підібрана і розроблена система візуальних засобів допомагає знизити або усунути прояви небажаної поведінки, підвищити якість навчання та виховання у дітей з РАС.

Розлади аутистичного спектру (РАС) – спектр психологічних характеристик, що описують широке коло специфічної поведінки і труднощів у соціальній взаємодії, емоційній сфері та комунікаціях, а також обмежених інтересів і часто повторюваних поведінкових актів [1].

Небажана поведінка – це той вид поведінки дитини, який заважає функціонувати, бути прийнятним в соціумі, заважає вчитись новим навикам та може загрожувати життю чи здоров'ю [1].

Форми небажаної поведінки:

- істерики, агресія, аутоагресія;
- аутостимуляція, гіперактивна поведінка;
- сенсорні захисти.

Функції небажаної поведінки:

- самостимуляція;
- ухилення від прохання;
- отримання чого-небудь;
- отримання уваги.

Візуальна підтримка – це використання карток, зображень або інших візуальних символів для спілкування з дитиною, яка має труднощі у формуванні навичок розуміння та використання мови та можливість батькам або іншим дорослим, які оточують дитину, налагодити з нею контакт, зрозуміти її потреби та бажання. А для самої дитини (окрім налагодження контакту) – це можливість бути зрозумілою правильно та почутою.

Візуальна підтримка допомагає:

- краще запам'ятати інформацію;
- чіткіше виділяти важливу інформацію;
- знижувати тривогу та почуття невизначеності;
- розуміти правила;
- краще приймати зміни;
- самостійно справлятися з завданнями, не покладаючись на допомогу чи підказки інших людей;
- повідомити про стан здоров'я, потреби, бажання (пояснити оточуючим що він хоче, що не хоче, що він відчуває);
- попередити, знизити або усунути певну небажану поведінку.

Правила поведінки в закладі освіти – це правила, пов'язані із засвоєнням вимог до дитини в закладі. Правила містять інформацію для дітей про те, що вони повинні робити (позитивний зміст) [3].

Засвоєння правил поведінки може відбуватися за допомогою візуальних правил, які для дитини з ООП набувають значення сталого, незмінного, надійного «закону» і стають справжньою опорою, орієнтиром серед незрозумілого і лякливого навколишнього світу.

Досягнувши успіху, дитина стає більш наполегливою в повторенні того типу поведінки, який приведе його до бажаного результату ще раз, і часто це є прояв небажаної поведінки [6].

Небажана поведінка має широкий спектр проявів: від тимчасових і порівняно незначних, до більш серйозних і тривалих патернів поведінки, в тому числі: нездатності підтримувати задовільні стосунки з однолітками або дорослими, епізодів фізичного насильства відносно людей або майна, грубої чи ворожої мови, опору правилам чи вимогам, загального небажання виконувати вказівки дорослого, заподіяння самоушкоджень, загального настрою гніву чи пригніченості [5].

Наслідком введеної візуальної підтримки та індивідуально підібраних правил поведінки є зниження тривожності, самостійність, поява позитивних змін у діях дітей, розуміння дітьми, що від них хочуть, взаємодія з іншими, освоєння нових навичок [4, 5].

Список використаних джерел

1. Базима Н.М. Інклюзивна освіта. Розвиток мовлення дітей з аутизмом: підручник. Харків : «Ранок», 2018. 112 с.
2. Марлен Дж. Коэн, Питер Ф. Герхард Визуальная поддержка. Система действенных для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом: підручник. Екатеринбург : «Рама Паблішинг», 2018. 264 с.
3. Скрипник Т.В. Шляхи розбудови дієвого інклюзивного освітнього середовища: керівництво до дій: методичні рекомендації (фрагмент №2 з монографії Т.В.Скрипник «Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху»). Київ, 2020. 66 с.
4. Скрипник Т.В. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти: методичні рекомендації. Київ : «Альянт», 2019. 86 с.
5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: підручник. Харків : «Ранок», 2018. 112 с.
6. Роберт Шрам. Дитячий аутизм і АВА терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки: підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 140 с.

Нітішевська В.Ю., магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

На динаміку впровадження інклюзивної освіти в Україні значно вплинув Закон «Про освіту», прийнятий у 2017 році [2]. Почався стрімкий процес створення інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти та збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, охоплених інклюзивним навчанням. За даними Міністерства освіти і науки України, кількість закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання за останніх п'ять років збільшилася з 2620 у 2017-2018 н. р. до 7136 у 2021-2022 н. р. (у 2,7 разів). Кількість інклюзивних класів, організованих у цих закладах освіти збільшилася з 5033 у 2017-2018 н. р. до 23216 у 2021-2022 н. р. (в 4,6 разів). Відповідно й збільшилась чисельність учнів, охоплених інклюзивним навчанням. Якщо в 2017-2018 н. р. таких учнів було 7179, то вже у 2021-2022 н. р. їхня кількість зросла у 4,6 разів і становила 32686 учнів [1, 3].

Така тенденція обумовлює потребу у підготовці та перепідготовці фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Серед важливих напрямків підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному закладі стали питання психологічної, професійної та особистісної готовності до інклюзивно-освітньої діяльності, розуміння інклюзивних процесів, які відбуваються в системі освіти, подолання негативних установок, вивчення особливостей розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами, методи організації психолого-педагогічного супроводу учнів з освітніми труднощами в загальноосвітньому закладі. Ефективність впровадження та реалізації інклюзивного навчання залежить від багатьох чинників, але одним із найголовніших залишається наявність у закладах освіти фахівців, які володіють високим рівнем інклюзивної компетентності. першочерговим завданням є формування інклюзивної компетентності як необхідної складової професійної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти.

Одним із завдань нашого дослідження було визначення наявного рівня інклюзивної компетентності педагогів. Для визначення рівня інклюзивної компетентності педагогів ЗЗСО нами були розроблені методика дослідження, анкета, яка містить 38 запитань і враховує розроблені нами критерії та показники компонентів інклюзивної компетентності педагога за чотирма критеріями (таблиця 1).

Таблиця 1

Компоненти інклюзивної компетентності педагогів ЗЗСО

| Компоненти інклюзивної компетентності | Критерії оцінки |
|--|---|
| Мотиваційний | 1. Ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку; 2. Прийняття цінностей інклюзивної освіти; 3. Орієнтація на професійну діяльність в умовах інклюзії. |
| Когнітивний | 1. Знання особливостей розвитку і навчання дітей з ООП; 2. Методи і прийоми роботи з учнями з ООП; 3. Організація психолого-педагогічного супроводу. |
| Операційний | 1. Уміння працювати в команді; 2. Створення інклюзивного середовища; 3. Забезпечення педагогічної підтримки дітей з ООП. |
| Рефлексивний | 1. Здатність до самоаналізу і самоконтролю власної професійної діяльності; 2. Наявність професійно-особистісних якостей; 3. Потреба у саморозвитку. |

Експериментальне дослідження проводилось на базі КЗ «Вінницько-Хутірський ліцей Вінницького району Вінницької області». Кількість респондентів становила 39 педагогічних працівників, серед яких 36 вчителів і 3 асистента вчителя. Результати дослідження представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень сформованості критеріїв інклюзивної компетентності

| Критерій інклюзивної компетентності | Рівень інклюзивної компетентності | | |
|--|--|-----------------|----------------|
| | Високий | Середній | Низький |
| Мотиваційний | 51,28% | 33,34% | 15,38% |
| Когнітивний | 17,95% | 30,77% | 51,28% |
| Операційний | 17,95% | 25,64% | 56,41% |
| Рефлексивний | 15,38% | 58,98% | 25,64% |

Аналіз результатів дослідження свідчить, що сформованість у педагогів позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і налаштування на професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання (51,28%) не є запорукою оволодіння інклюзивною компетентністю за рештою критеріїв. Адже сучасному вчителю необхідно безперервно здобувати нові якісні знання та вміння ефективно застосовувати їх на практиці.

Результати за когнітивним та операційним критерієм підтверджують цю думку, адже лише у 17,95% педагогів інклюзивна компетентність за цими критеріями сформована на високому рівні. Більше половини опитуваних володіють інклюзивною компетентністю на низькому рівні — 51,28% за когнітивним, і 56,41% за операційним критерієм. Це означає, що більшість педагогів закладу загальної середньої освіти не знайомі з особливостями розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами, з методами і прийомами, які використовуються в роботі з такими дітьми, а також з умовами, необхідними для організації ефективного психолого-педагогічного супроводу. Відповідно у своїй практичній педагогічній діяльності такі педагоги не можуть створити якісне інклюзивне середовище, забезпечити педагогічну підтримку учням з освітніми труднощами, а також ефективно взаємодіяти з іншими членами команди супроводу.

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності у більшості педагогічних працівників сформований на середньому рівні (58,98%). Це може свідчити про те, що опитувані не мають достатньо вираженої потреби у саморозвитку, а також про відсутність у них певних професійно-особистісних якостей, необхідних для здійснення інклюзивно-освітньої діяльності. Здатність до самоаналізу і самоконтролю професійної діяльності більшості педагогів теж потребують розвитку і вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Освіта в Україні: виклики та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2020. 292 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf> (дата звернення: 12.07.2022)
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України, 1994-2022. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519#Text> (дата звернення: 16.06.2022)
3. Статистичні дані. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2022. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 12.07.2022)

Одинченко Л.К., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

Дмитрієва І.В., доктор педагогічних наук,
професор кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

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 ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У суспільно-політичних реаліях сьогодення, пов'язаних із російською військовою агресією, виховання громадянина-патріота України є найважливішим завданням державної політики, невід'ємною складовою стратегії навчання та виховання підростаючого покоління. Патріотичне виховання розглядається як фактор консолідації нашого суспільства, джерело й засіб формування національної свідомості, духовного, політичного та правового розвитку країни, важливий чинник її суверенітету, територіальної цілісності та безпеки.

Стрижнем освітнього процесу сучасної школи поряд із формуванням у дітей предметних компетентностей, системи знань і умінь із різних шкільних дисциплін, стає підготовка молоді до виконання громадянських обов'язків, виховання національно свідомих і активних громадян, справжніх патріотів. До пріоритетних напрямків виховної системи будь-якого закладу освіти належить патріотичне виховання – виховання духовно розвиненої особистості, основними рисами якої є почуття любові до Батьківщини; шанобливе ставлення до її історії, народних звичаїв і культурних традицій; розуміння громадських обов'язків і соціальної відповідальності; готовність відстоювати інтереси українського народу і захищати незалежність своєї держави; забезпечувати збереження матеріальних і духовних цінностей, сприяти встановленню миру й злагоди в суспільстві.

Теоретичні засади національного виховання, що здійснюють безпосередній вплив на формування педагогічного мислення в умовах сучасного розвитку незалежної Української держави, висвітлені у працях Г. Ващенка, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Я.Чепіги й ін. У вітчизняній педагогіці теоретико-практичні аспекти проблеми виховання патріотизму школярів розглядали

І. Бех, І. Зязюн, В. Каюков, В. Коваль, О. Коркішко, О. Красовська, П. Онищук, М. Павленко, Р. Петронговський, О. Пометун, К. Чорна тощо.

Загальні та спеціальні завдання виховання дітей з особливими освітніми потребами в цілісному освітньому процесі спеціальної школи, шляхи їх реалізації у процесі позакласної корекційно-виховної роботи, розкрито у наукових доробках В. Бондара, О. Вержиховської, А. Висоцької, І. Дмитрієвої, І. Єременка, А. Іваненко, А. Коваль, М. Козленка, М. Кота, В. Липи, С. Миронової, В. Синьова, М. Супруна та ін. Висвітленню окремих питань громадянського та патріотичного виховання учнів із інтелектуальними порушеннями у процесі урочної та позаурочної діяльності присвячені наукові пошуки Г. Блеч, Н. Квітки, Н. Коваль, Н. Мітько, Л. Одинченко, В. Липи, С. Миронової, Т. Скиби, В. Синьова, С. Трикоз тощо.

Значні можливості для реалізації завдань національно-патріотичного виховання школярів із особливими освітніми потребами, як у закладах загальної середньої освіти, так і спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, закладені у змістовому контенті дисциплін гуманітарного циклу, зокрема географії. Навчальний матеріал шкільних курсів географії дозволяє комплексно впливати на становлення багатьох якостей особистості (відповідальність, цілеспрямованість, працелюбність, чуйність, милосердя), формування ціннісного ставлення до природного та соціального довкілля; збагачення духовного світогляду школярів, розвиток патріотичних почуттів і відповідальності за свої вчинки; формування системи національно-патріотичних цінностей і переконань; виховання любові до природних багатств, рідної землі й українського народу; поваги до культурної спадщини, людської праці.

У спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для учнів із інтелектуальними порушеннями потужний виховний потенціал має шкільний курс «Географія України». У навчальній програмі саме цей курс розглядається як провідний у вирішенні актуального завдання сьогодення – формуванні громадянської позиції учнів, вихованні етнічного, територіального та державницького патріотизму [3].

Курс «Географії України» в 9-му класі спеціальної школи передбачає вивчення таких розділів як-от: «Географічний простір України», «Загальна характеристика природи України», «Населення України», «Господарство України». Змістовий контент кожного розділу базується, насамперед, на народно-національному ґрунті й загальнолюдських цінностях, всебічно відображає географічні особливості нашої суверенної держави, відзначається етнічним забарвленням і спрямовується на вироблення в учнів сумлінного, відповідального ставлення до праці. Очевидним є факт, що на уроках географії усвідомлення учнями своєї нерозривності з Батьківщиною в історичному, культурному, територіальному аспектах, а також нероздільного зв'язку природи, населення і господарства України повинно стати своєрідною серцевиною виховання патріотизму підрастаючого покоління.

Використання на уроках географії етнографічних матеріалів, народного фольклору, різноманіття видів декоративно-прикладного мистецтва, зразків обрядів і багатовікових культурно-історичних традицій, що уособлюють духовну мудрість українського народу – важливий засіб формування в учнів національної свідомості.

Особливо значення у процесі навчання географії приділяється залученню уривків літературних творів українських письменників і поетів, нарисів науково-популярного характеру, творів мистецтва з метою формування в учнів із інтелектуальними порушеннями емоційно-ціннісного ставлення до краси та неповторності природи України, її визначних місць, соціально-культурних надбань і економічних досягнень; усвідомлення ними ролі та місця природи і праці в житті суспільства.

Чільне місце у формуванні світоглядних орієнтирів, системи національних цінностей відводиться географічному краєзнавству. Це могутній засіб вивчення природи, соціокультурних особливостей, господарства України шляхом організації навчальних екскурсій до пам'яток історії та культури, краєзнавчого й етнографічного музеїв, природоохоронних об'єктів, підприємств виробничій сфері й закладів невиробничій сфері, а також використання на уроках географії краєзнавчого матеріалу про природу й колорит рідного краю, регіональні особливості традиційних занять населення, досягнення видатних людей своєї місцевості.

Відтак, шкільний курс «Географії України» в спеціальній школі є важливим джерелом виховання в старшокласників із особливими освітніми потребами любові та відданості Батьківщині, українському народові, формування соціальної відповідальності, бажання поліпшувати умови життя в рідній країні та відповідально ставитися до збереження природних ресурсів і примноження її багатств у рідній країні.

Список використаних джерел

1. Коваль Н.І. Громадянське виховання старшокласників з порушеннями інтелекту в психолого-педагогічній літературі. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 2 (10). С. 67–73.
2. Одинченко Л.К., Липа В.О. Географія України : підр. для спец. загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей. Київ : Либідь, 2014. 240 с.
3. Одинченко Л. К., Скиба Т.Ю. Географія. Навчальні програми для 6-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / за ред. А. А. Колупаєвої, Н. О. Макачук. Київ, 2015. URL : <http://mon.gov.ua/>.

Омельянович І.М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
*Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ КОНДУКТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти потребує пошуку нових ефективних методик і сучасних інноваційних підходів, які будуть сприяти процесу соціалізації дитини в суспільстві.

Діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) є особливою ланкою в навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами. Дитячий церебральний параліч є збірним терміном для групи захворювань, які мають прояв у порушенні рухів, рівноваги та положення тіла. Така дитина має бути охоплена доглядом і реабілітацією спочатку руховою, а потім педагогічною і психологічною.

Сенсорно-моторні порушення, які обмежують можливість виконання багатьох життєвих завдань ускладнюються у дітей з ДЦП порушеннями в комунікації і, як правило, унеможливають взаємний контакт дитини не тільки з оточуючими людьми, а й головне – з педагогами, психологами, реабілітологами тощо. Також, у таких дітей виникають труднощі у розвитку пізнавальної діяльності.

Проблему фізичної реабілітації та розвитку пізнавальної діяльності дітей означеної категорії в багатьох корекційно-реабілітаційних центрах вирішують шляхом застосування *Кондуктивної педагогіки*. Хоча це давно відома методика, але сучасні результати її використання свідчать про результативність.

Кондуктивна педагогіка або педагогіка чи метод Петьо це – «методика фізичної реабілітації пацієнтів з органічними ураженнями мозку [1].

Засновником Кондуктивної педагогіки був угорський лікар і педагог Андрас Петьо (Andras Peto) (1893-1967). У 1945 році він створив у Будапешті інститут при Колегіумі Спеціальної Педагогіки, у якому спочатку працював з 13 дітьми з ДЦП за своєю власною методикою, яка потім отримала назву Кондуктивна педагогіка. В 1950 році цей інститут отримав назву Державний Інститут Рухової Терапії, а нині називається Інститутом Рухово Неповносправних Осіб у Будапешті [2, с. 33].

А. Петьо в своїх вченнях доводив думку про те, що дитина є неподільною цілісністю як фізичною, так і інтелектуальною, емоційною тощо.

Метою педагогіки Петьо є підготовка дитини з ДЦП до незалежного функціонування у суспільстві, здійснюючи перехід від дисфункції до ортофункції.

Як зазначено в статті М. Круль «Дисфункція – це координація гірша від нормальної або невідповідна. Ортофункція – це набуття здібності пристосовуватись до щоденного життя: найвищий рівень виконання певної функції, яку дитина здатна досягти самостійно, без залучення патологічних рухів або реакцій [4, с. 62].

Кондуктивна педагогіка ще має назву Система Керованого Навчання і передбачає не тільки фізичну реабілітацію, а й пізнавальний розвиток дитини. Заняття відбуваються в групі, яка може налічувати від 3-ох до 10 дітей (це оптимальна кількість) і більше, за участі педагогів-кондукторів (провідників), що організують заняття дітей відповідно до розробленої для кожної вікової групи дітей (діти приблизно одного віку з подібним темпом праці).

Система Керованого Навчання ґрунтується на сучасних знаннях у галузі нейрофізіології, нейропсихології, педагогіки і базується на міждисциплінарній праці членів терапевтичного колективу [4, с. 62].

Система передбачає присутність провідників, роботу в групі, метод ритмічних команд, загальну програму та серії завдань, спеціальні предмети (меблі Петьо) і трансфер.

Провідник – це всебічно підготовлений педагог до роботи з дітьми з ДЦП в команді інших спеціалістів (педагогів, психологів, реабілітологів), а також батьків. Провідник спрямовує навчання та фізичну реабілітацію, керує розвитком дитини, створює різноманітні ситуації, ігри, які б спонукали дитину до активних дій. Він придумує трансфер (перенесення) від бажання дорослого до бажання дитини, реалізує політику успіху, заохочує та винагороджує дитину за правильне виконання завдання.

Метод ритмічних команд передбачає вербалізацію кожної дії, а також дозволяє розбити певний рух на окремі складові і виконувати його в ритмі, який задає команда або пісня.

В загальну програму входить розклад занять на кожний день, в процесі яких реалізуються індивідуальні та групові довго-та короткотермінові програми. В ході виконання програми засвоюються та вдосконалюються такі основні функції як стояння, ходіння, повзання, сидіння, а також досягається навчальна мета. Проводяться заняття з математики, читання, письма, малювання, розвитку мовлення, конструювання, ручної праці.

Серія завдань – це система занять (уроків) – є основною формою навчання і організаційною одиницею в процесі багатопрофільної реабілітації дитини з ДЦП в Системі Керованого Навчання.

Успішна робота означеної системи забезпечується використанням спеціального недорогого обладнання, яке отримало назву Меблі Петьо (драбинки, столи, бокси, стільці), що складаються із дерев'яних перекладин і

дозволяють «дитині у будь-якій позиції (лежачи, сидячи, стоячи, ходячи) навчатись захоплювати, триматись, відпускати/вивільняти захват, фіксувати, втримувати орієнтацію в середній лінії тіла, а також гарантують дитині безпеку, правильну поставу і можливість активно змінювати позицію» [4, с.66].

Трансфер – це перенесення відпрацьованої дії на засвоєння її в побуті. У практиці це означає те, що засвоєна дитиною дія згодом багаторазово використовується і переноситься на інші побутові дії і життєві ситуації.

Кондуктивна педагогіка «вимагає активної участі дитини у подоланні своєї неповносправності. Правильно поставлена мета дає дитині належну мотивацію до занять, підносить самооцінку» [3, с.211].

Кондуктивна педагогіка керується такими основними дидактичними принципами: системності; систематичності; поєднання теорії з практикою; наочності; свідомості; цілеспрямованості; ефективності засвоєння знань, умінь та навичок і не перенавантаження; індивідуалізації, всебічної багатопрофільності і взаємозв'язку в навчанні всім функціям; поступового підвищення складності. А також керується принципами тривалості досягнень, вміння користуватися ними і постійно їх вдосконалювати; принципом повторення і закріплення дій; принципом педагогічного оптимізму.

Отже, Кондуктивна педагогіка, як одна із видів реабілітаційної та корекційно-розвивальної методики інтегрує реабілітаційно-навчально-соціальні заходи, характеризується холістичним підходом у навчанні та вихованні дітей з психофізичними порушеннями, дає багатопрофільну допомогу батькам, що виховують дітей означеної категорії. Кондуктивна педагогіка або Система Керованого Навчання сьогодні успішно використовується в багатьох країнах світу таких як Угорщина, Бельгія, Велика Британія, Польща, а також в Україні.

Список використаних джерел

1. <https://uk.wikipedia.org> > wiki > <https://web.archive.org/web/20100308022309/http://peto.hu/>
2. Круль М. Система керованого навчання. Замость : Польща. 2005. 71 с.
3. Омелянович І. М., Трохимець Н. В. До проблеми використання кондуктивної педагогіки у роботі з дітьми з церебральним паралічем. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Випуск 15. С. 208–212.
4. Що? Як? Коли? І чому? Вибрані матеріали конференції. Замость : Польща. 2008. 91 с.

Опалюк 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*

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Використання інформаційних технологій в корекційному навчанні дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з особливими освітніми проблемами та значно підвищити ефективність будь-якої діяльності. Застосування комп'ютерів, мультимедійних та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовується для підвищення мотивації дітей, збільшення інтересу до самого процесу виконання завдання. Сучасні технічні пристрої, дозволяють проектувати принципово нові педагогічні технології, що сприяють активізації та ефективному функціонуванню компенсаторних механізмів з метою корекції різних порушень, формуванню та розвитку мовленнєвих засобів, а також загальному розвитку дітей.

При розробці дидактичних матеріалів, нових предметно-розвивальних навчальних середовищ і зразків нових об'єктів, які орієнтовані на використання інформаційних технологій, повинно враховуватися психофізичні та пізнавальні особливості дітей з особливими освітніми потребами та типи провідної діяльності для кожної вікової групи. Також, організовуючи роботу дітей за комп'ютером, необхідно звернути увагу на дотримання санітарно-гігієнічних норм.

Однією з найважливіших сучасних складових професійної компетентності фахівця спеціальної освіти є ступінь їх готовності до використання сучасних інформаційних технологій в професійно-педагогічній діяльності. Проблеми використання інформаційних технологій в навчальному процесі обґрунтовували Г.Блеч, В.Биков, О.Бугайова, І.Бобренко, Г. Гайдучок, І.Гладченко, С. Гончаренко, О. Кабардіна, О. Казачінер, Є. Коршак, О. Мякушко, О. Овчарук, І. Сухіна, С. Трикоз, С. Чупахіна, О.Чеботарьова, Н. Ярмола.

Інформаційні технології є невід'ємний елементом підготовки майбутніх учителів, однак зовсім не вичерпує її. Відтак, в процесі підготовки вчителів до професійної діяльності важливо закласти основи формування професійної культури вивчення та навчання дітей з ООП з урахуванням можливості використання ІТ та перспектив їх розвитку. Особливого значення набуває розуміння майбутніми фахівцями результату застосування ІТ, що вимагає насамперед формування цифрової компетентності як основа

професійної компетентності педагога, його вміння аналізувати та підбирати для роботи навчальні комп'ютерні програми (НКП), забезпечуючи кожній дитині індивідуальний темп і спосіб отримання й засвоєння знань, надання можливості самостійно продуктивно навчатися, забезпечуючи, за потреби, покрокову систему допомоги [3].

Варто зазначити, що інформаційні технології є різновидом технічних засобів навчання, що використовують можливості сучасної комп'ютерної техніки й інформаційно-комунікаційних технологій. Вони допомагають в швидкості переробки навчальної інформації, що зумовлює появу нових форм, методів і видів навчання. Саме інформаційні технології є тим засобом навчання, що забезпечуює мультимедійну наочність, швидкий доступ і роботу з електронними базами знань, автоматизованими навчальними системами, які невинно трансформуються в інтелектуальні навчальні системи; розвиває логічне і творче мислення, формує складні навички і вміння за допомогою віртуальних тренажерів, моніторингу якості навчального процесу загалом у дітей з особливими освітніми потребами.

Інформаційні технології відіграють важливу роль у вирішенні пріоритетних завдань доступності навчання, виховання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Їх використання в якості технічної допомоги, у компенсаційних, комунікаційних та дидактичних цілях сприяє подоланню цифрового розриву, дозволяє значно покращити рівень викладання шкільних предметів, збільшити мотивацію учнів до вивчення дисциплін, розширити сферу самостійної діяльності та поліпшити самооцінку учнів з особливими освітніми потребами.

Сучасні інформаційні технології застосовуються в інклюзивній освіті насамперед із метою корекції порушень і загального розвитку дітей з особливими освітніми потребами, тому уваги потребує особлива проблема – спілкування дитини і комп'ютера. Часто дитина, яка усвідомила в собі наявність певного порушення, соромиться його, боїться, що буде осміяною або не зрозумілою, вона не впевнена у собі, у своїх здібностях до спілкування. Все це ще більше закріплює психологічний стан невпевненості і нездатності, що, у свою чергу, має несприятливий вплив на її емоційний, психічний стан і розвиток. У такій ситуації необхідно проводити роботу, спрямовану на формування і розвиток комунікативних навичок, розвиток здатності витягувати інформацію з мовного спілкування. Широкі можливості для цього представляють комп'ютерні засоби навчання [3].

Спілкування з комп'ютером стає для дитини в деякому роді знеособленим і дитина не відчуває боязні, вчиться довіряти співрозмовнику. Крім того, комп'ютерні вправи дозволяють моделювати різні ситуації спілкування і повторювати діалог з тим же партнером необхідну для дитини кількість разів, що в реальному житті є ускладненим. Також, «комп'ютерний» співрозмовник є дуже привабливим для дітей, що забезпечує мотивацію вступу в контакт з партнером по спілкуванню.

Елементи комп'ютерного навчання допомагають формувати у дітей з особливими освітніми потребами усвідомленість, що є вкрай важливим для їх мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Таким чином, у них починає розвиватися розуміння того, що є декілька рівнів оточуючого нас світу – це і реальні речі, і картинки, і слова, і схеми. Формування і розвиток у дітей свідомості, розвиток вербальної пам'яті та уваги, словесно-логічного мислення створюють передумови для корекції порушень лексико-граматичної сторони мовлення.

У процесі використання інформаційних технологій в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами повинна вирішуватися низка завдань: ознайомлювально-адаптаційного циклу: ознайомлення дітей із комп'ютером і правилами поведінки під час роботи з ним, ознайомлення дітей із комп'ютерною програмою, подолання при необхідності психологічного бар'єру між дитиною і комп'ютером за допомогою створення ситуації успіху під час роботи з ним, формування у дітей початкових навичок роботи на комп'ютері з використанням маніпулятора "миша" в процесі проведення корекційних занять; корекційно-освітнього і виховного циклу: формування і розвиток у дітей мовних і мовленнєвих засобів: автоматизація та диференціація звуків, просодичні компоненти усного мовлення, корекція порушених функцій, фонематичний слух, фонематичне сприймання, лексико-граматичні компоненти мови; формування і розвиток навичок навчальної діяльності: усвідомлювати цілі, самостійно вирішувати поставлені завдання, досягати поставлених цілей, оцінювати результати діяльності; розвиток словесно-логічного мислення; розвиток зорового і слухового сприйняття; розвиток вербальної і зорової пам'яті; розвиток уваги; розвиток мотиваційної сфери дітей; розвиток емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами: виховання самостійності, зосередженості, посидючості; залучення до співпереживання, співпраці, співтворчості; творчого циклу: розвиток уяви, розвиток пізнавальної активності.

Вирішення навчальних і корекційних завдань за допомогою комп'ютерних засобів навчання вбудовується у систему загальної корекційної роботи відповідно до індивідуальних можливостей і корекційно-освітніх потреб дитини, їх використання здійснюється при першорядній ролі фахівців спеціальної освіти за принципом потрійної взаємодії: педагог - комп'ютер - дитина. У рамках цього підходу фахівці спеціальної освіти складають індивідуальний план корекційної роботи відповідно до можливостей і освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами і здійснює відбір корекційних завдань. Вони мають відповідати таким вимогам: відбираються навчально-корекційні завдання, доступні для розуміння дитини, відповідно вікової категорії та можливостей дитини; дозволяють досягти бажаного корекційно-освітнього ефекту в найкоротші терміни; сприяють розвитку у дитини вищої мотиваційної готовності до навчання; дозволяють індивідуалізувати корекційний процес за рахунок

вибору рівня складності завдань відповідно до актуального стану мовних і мовленнєвих засобів дитини, а також зони її найближчого розвитку [2].

Корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами, має проводитися з урахуванням їх психофізіологічних особливостей. Система використання інформаційних комп'ютерних технологій повинна будуватися поетапно, на кожному етапі вирішуються певні завдання.

Перший етап – мотиваційний. Однією з переваг спеціалізованих комп'ютерних засобів навчання є те, що вони дозволяють значно підвищити мотиваційну готовність дітей до проведення корекційних занять шляхом моделювання корекційно-розвивального комп'ютерного середовища.

Другий етап – змістовно-формуючий. Основна мета цього етапу полягає в корекції і розвитку дітей. Поставлені цілі можуть бути вирішені при використанні різноманітних комп'ютерних розвиваючих програм, за умови сформованого у дитини на попередньому етапі усвідомленого інтересу до корекційних занять.

Третій етап – саморозвиваючий. Мета цього етапу полягає у розвитку самоконтролю та закріпленні отриманих навичок в процесі нової діяльності.

Варто зазначити про готовність фахівцями спеціальної освіти до використання інформаційних технологій які розглядаються як інтегративна якість, що зумовлює формування в корекційних педагогів професійної діяльності в аспекті вирішення професійно-педагогічних проблем із застосуванням визначених засобів ІКТ з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Така готовність є таким чином, невід'ємною частиною професійної готовності фахівця спеціальної освіти, що дозволяє йому проектувати та прогнозувати результати педагогічного процесу, вибирати серед багатьох засобів і шляхів його організації найефективніші з урахуванням науково-теоретичних компетентностей у питанні використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання, а саме: знання: щодо призначення інформаційно-комунікаційних засобів навчання, їх різновиди, вимоги до експлуатації та техніки безпеки, технічного оснащення; методики розробки та використання, особливостей дидактичного й психофізіологічного впливу, способів побудови на їх базі форм і видів корекційного навчання тощо; уміння та навички: щодо охорони й гігієни праці застосовувати в навчально-виховному процесі, здійснювати аналіз та оцінку нових технічних засобів корекційного навчання з переробки навчальної інформації; здібності: досліджувати інноваційні засоби навчання на основі вже існуючих, власноруч виготовляти дидактичні матеріали на основі інформаційно-комунікаційних засобів, використовувати сучасні засоби інформаційних технологій тощо.

З поширенням комп'ютерних технологій у системі освіти стало можливим навчати кожну дитину окремо, індивідуально добираючи обсяг, складність навчальних завдань і послідовність вивчення матеріалу, здійснювати оперативний та об'єктивний контроль за результатами

навчально-ігрової діяльності. Організація освітнього процесу за допомогою платформ Microsoft, Google, Facebook, Youtube спрямовані на включення в освітнє й суспільне середовище усіх школярів, включаючи учнів з обмеженими можливостями. Застосування месенджерів (Viber, Facebook), соціальних мереж та електронної пошти сприяє створенню конструктивного діалогу, для того, щоб школярі з особливими освітніми потребами могли ділитися інформацією та ефективно працювати в колективі. Тому важливо розвивати й удосконалювати інформаційно-комунікаційні технології задля забезпечення підтримки інклюзивної освітньої діяльності.

Отже, у процесі занять із застосуванням комп'ютера діти вчаться долати труднощі, контролювати свою діяльність, оцінювати результати. Вирішуючи проблемну ситуацію задану комп'ютерною програмою, дитина прагне до досягнення позитивних результатів, підпорядковує свої дії поставленій меті. Таким чином, використання комп'ютерних засобів навчання допомагає розвивати у дошкільників такі вольові якості, як самостійність, зібраність, посидючість. Заняття на комп'ютері мають велике значення і для розвитку довільної моторики пальців рук, що особливо актуально при роботі з дошкільниками-логопатами. У процесі виконання комп'ютерних завдань їм необхідно, у відповідності з поставленими завданнями, навчитися натискати пальцями на певні клавіші, користуватися маніпулятором «мишею». Крім того, важливим моментом підготовки дітей до оволодіння письмом є формування і розвиток спільної координованої діяльності зорового і моторного аналізаторів. Що з успіхом досягається на заняттях з використанням комп'ютера.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті: посібник. Київ : Педагогічна думка, 2017. 160 с.
2. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник. Вінниця, ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
3. Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 94 с.
4. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

Опалюк Т.Л., доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Проблема соціалізації дітей залишається однією з найактуальніших у теорії та практиці корекційної педагогіки. У сучасній педагогічній науці проблемі соціалізації особистості у різній мірі присвячені дослідження Л.І. Аксьонової, Т.Ф. Алексєєнко, Н.Ф. Голованової, А.Й. Капської, Т.В. Кравченко, Н.М. Лавриченко, А.В. Мудрика, О.Є. Панагушиної, І.П. Рогальської та ін., які звертають увагу на те, що поняття соціалізації все більше стає педагогічною категорією.

Відмічається, що соціалізація у педагогіці передусім пов'язана з поняттями, які відображають явища навчання, виховання, розвитку і формування особистості. Сучасна педагогіка акцентує увагу на діалектичному взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості: поза навчанням і вихованням не може бути повноцінного розвитку. Водночас соціалізація, відмічає Н.Ф. Голованова, є найширшим поняттям серед процесів, які характеризують формування особистості, і передбачає не стільки усвідомлене засвоєння готових форм і способів соціального життя, скільки вироблення власних ціннісних орієнтацій; звідси виникає необхідність її розгляду як педагогічної проблеми [1].

Забезпечення соціалізації базується на певних педагогічних принципах, які відбивають закономірності та діють у навчально-виховному процесі становлення особистості. Соціалізація, як педагогічне явище, бере за основу дидактичні (систематичності та послідовності, доступності, цілісності, індивідуального підходу, наочності та практичної спрямованості) й виховні (природовідповідності, гуманізації, опори на позитивне, цілісності виховного процесу, виховання у діяльності та спілкуванні, виховання у колективі та через колектив) принципи. Серед виховних принципів особливого значення набуває принцип гуманізму, який є провідним принципом соціально-педагогічної діяльності, під яким розуміється опора на позитивні сторони особистості, оптимістичний прогноз в набутті нею соціального досвіду, віра у її потенційні можливості.

Оскільки соціалізація розглядається як педагогічна проблема, основна роль у її забезпеченні відводиться навчальному закладу, передусім школі, яка є основним інститутом соціалізації учнів і виконує основні функції: навчає дитину соціальних норм і зразків поведінки та контролює, наскільки глибоко

і правильно засвоєні ці норми. При цьому цілі конкретної педагогічної ситуації повинні відображати загальні цілі, пов'язані з формуванням соціально активної особистості взагалі. Педагог і учні мають сприймати цілі діяльності як соціально значущі, спрямовані на формування у дітей активної, свідомої й самостійної позиції, поведінки в умовах конкретного суспільства. Підкреслюється, що при визначенні проблеми соціалізації і досягнення її позитивних результатів, способи реалізації соціальних цілей з боку педагога мають розглядатися як методи навчання і виховання, а з боку учнів – як дії та операції, завдяки яким і досягаються ці цілі. Ось чому значна увага має приділятися саме оптимальному добору методів організації діяльності дітей. Найважливішою метою шкільного навчання є створення умов для подальшої соціалізації учнів. Сам процес навчання, спрямований на формування особистості дитини, вже створює передумови для її соціалізації. «Провідна функція школи виявляється у тому, що вона своєю дією задає головний напрям і зміст соціалізаційних впливів, їхню орієнтацію, їх прочитання у контексті цілеспрямованої педагогічної дії» [2, с. 82]. Етапи шкільної соціалізації є хронологічно послідовними складовими цілісного і багатовимірного педагогічного процесу.

Відповідальність за соціалізацію дітей «...мають розділити всі, хто має до цього безпосереднє відношення і входить в соціально-педагогічну систему кожної школи, тобто потрібен саме педагогічний підхід до розв'язання питань соціалізації, і насамперед відповідальність несе сама молода людина з того часу, коли вона почне усвідомлювати своє «Я» і творити «Я-концепцію»... Всі інші сприяють їй, сприяють росту її соціального потенціалу. І несуть за це відповідальність» [3, с. 7].

Отже, забезпечення соціалізації відбувається в результаті застосування педагогічної системи в умовах загального процесу навчання й виховання, яка включає соціальні та суспільно значущі цілі, зміст, організаційні форми, методичні засоби.

Особливого значення набуває розгляд проблеми соціалізації у корекційній педагогіці, що зумовлює необхідність її теоретичного осмислення та прийняття відповідних практичних педагогічних рішень.

Список використаних джерел

1. Голованова Н. Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. СПб., 1997. 456 с.
2. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації. Європейські абрисы. Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.
3. Соціалізація школярів і соціально-педагогічні технології / В. С. Болгаріна, Ю. А. Гапон, О. І. Бондарчук та ін. Київ : Павел, 2000. 55 с.

Опалюк Т.Л., доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
Прийма М.І., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ТА ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Серед усіх вад здоров'я людини порушення розумового розвитку є одним з найпоширеніших. У світі нараховується більше 300 млн. людей з означеним захворюванням. Цей показник достатній, щоб вважати актуальним дослідження проблеми розуміння та застосування правил дисциплінованої поведінки як необхідної умови інклюзії до активного життя людей з особливими освітніми потребами.

Для дітей з порушеннями інтелекту основними факторами порушення поведінки є незрілість емоційно-вольової й інтелектуальної сфер (О. Гришко, І. Мартиненко, М. Певзнер, О. Сєверов, В. Синьов та ін.).

Специфіці емоційної сфери дітей з особливостями інтелектуального розвитку приділяли увагу С. Я. Рубінштейн, Ж. І. Намазбаєва, В. Г. Петрова, І. М. Бгажнокова, В. Бондар, В. Засенко, В. Синьов та ін. У психології емоції розглядаються як процес відображення ставлення індивіда до різноманітних подразників, як сигнал про задоволення або незадоволення його потреб. Виділяють притаманні тільки людині вищі емоції або почуття, які переживаються у ситуації задоволення-незадоволення соціальних потреб, зокрема таких, як інтелектуальні, естетичні тощо. Розвиток емоційної сфери в онтогенезі здійснюється в напрямку посилення диференційованості переживань, підпорядкування їх інтелекту, а також формування та поглиблення почуттів. До основних причин незрілості емоційної сфери у дітей з неускладненою розумово відсталістю можна віднести: недостатність інтелекту, ускладнений процес формування соціальних потреб та несприятливі умови виховання.

Таким чином, недостатність інтелекту призводить, по-перше, до неадекватності в емоційному реагування на ситуації, які недоступні розумінню дитини, а по-друге, – до неможливості реалізувати власні емоційні прояви та стани та управляти ними, бути дисциплінованими. Несформовані або поверхневі соціальні потреби, типові при розумовій

відсталості, ускладнюють процес розвитку почуттів. Якщо в процесі освіти та виховання дитини з розумовою відсталістю не враховуються її індивідуальні психологічні особливості, це, в свою чергу призводить до незадоволення таких важливих для будь-якої людини потреб, як потреба у самоствердженні та безпеці. В свою чергу, це призводить до формування комплексу неповноцінності та інших негативних особистісних новоутворень, які супроводжуються різноманітними відхиленнями в емоційній сфері, відхиленнями в поведінці дитини.

Слабкість регуляції контролю почуттів є причиною того, що в учнів допоміжної школи пізно формуються духовні цінності. У них із певним запізненням і труднощами формуються так звані вищі духовні почуття: совість, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості тощо. Не слід вважати, що такі почуття не можуть взагалі бути виховані у розумово відсталих дітей. Проте для цього необхідно проводити систематичну спеціальну виховну роботу.

Як зазначають дослідники, учням з інтелектуальною недостатністю властива більш стійка тенденція до співпереживання, ніж до співчуття, яке є більш тонким і глибинним проявом емпатії. Співчуття у розумово відсталих учнів виражається найбільше по відношенню до однолітків, деякою мірою до тварин. Але таке співчуття майже відсутнє по відношенню до дорослих.

Істотні труднощі у учнів з недоліками розумового стану, особливо у учнів молодших класів, виникають з розумінням емоційних станів літературних персонажів, які зображені на ілюстраціях. Отже, використання опірних малюнків для таких школярів не є настільки ефективним, як це є для їх однолітків, що мають нормально розвинений інтелект. Для таких дітей потрібно більш реалістичне переживання ситуації, неодноразове її відчуття, із залученням якомога більше тілесних та інтелектуальних факторів для того, щоб інформація перетворилася на їх особистий досвід. Так, учні з розумовою відсталістю недостатньо співвідносять рухи персонажів, зображених на ілюстраціях з внутрішнім станом, який передається цими рухами. Діти допускають помилки при визначенні міміки персонажів, неправильно визначають складні переживання, зводять їх до найпростіших з доступних їм переживань. Як зазначають багато дослідників, складні емоції соціально-морального характеру, тонкі відтінки почуттів залишаються недоступними для розуміння багатьом учням допоміжної школи. Тим важче вони розпізнають такі емоції на ілюстраціях. Як свідчить багато вітчизняних та закордонних вчених, навіть нормально розвинуті молодші школярі іноді не розпізнають емоції, які проявляє інша людина в їх оточенні. Разом з тим, слід зазначити, що майже всі учні допоміжної школи правильно розуміють і називають стани, які часто переживають вони самі. Наприклад, радість, образа, біль.

Той факт, що розумово відстала дитина, опинившись у доступній для розуміння ситуації, здатна до співпереживання, доводить, що дефекти емоцій

при неускладненій олігофренії носять вторинний характер і зумовлені недостатністю інтелекту. І такі виховні ситуації потрібно створювати для цих дітей штучно. Для корекції емоційної сфери таких дітей потрібно більш реальне переживання ситуації, неодноразове відчуття її «усім тілом та душею» для того, щоб інформація стала їх особистим знанням.

Динаміку розвитку здатності розуміти емоційні стани інших осіб в учнів допоміжної школи вивчала Ж. Намазбаєва [1]. Вона запропонувала досліджуваним різного віку 12 сюжетних ілюстрацій, на яких було зображено емоційні прояви різних модальностей (радість, смуток, страх, гнів, а також інтелектуальні та соціально-моральні почуття). Завдання полягало у тому, щоб описати і пояснити причини цих переживань. Всі учні третього класу допоміжної школи самостійно змогли визначити лише такий емоційний стан, як смуток. Частина третьокласників розпізнали ще радість, гнів. Вони не змогли розпізнати інтелектуальні почуття. Характерним для молодших розумово відсталих школярів виявилось перекручення та заміщення одних емоцій іншими. Так, емоції злості і здивування вони позначали словами «грубість», «переляк», замість того, щоб сказати «сміється», говорили «він смішно дивиться» тощо. Але пояснити причини емоційних проявів, зображених на ілюстраціях, досліджувані діти не змогли. Більшість розумово відсталих учнів восьмого класу допоміжної школи назвали всі емоційні прояви і пояснили їхні причини. Виняток склали тільки інтелектуальні почуття, розпізнавання яких виявилось доступним для п'ятидесяти відсотків розумово відсталих підлітків. Пояснити причини інтелектуальних почуттів не зумів ніхто з учнів.

Аналіз результатів проведеного експерименту дозволив зробити Ж. Л. Намазбаєвій [1] наступні висновки: вікові зміни в емоційному розвитку розумово відсталих учнів здійснюються в напрямку збільшення кількості слів, за допомогою яких позначаються різноманітні відтінки емоційних переживань; в поглибленні розуміння причин виникнення тих чи інших емоцій.

Важливо відмітити, що розвиток вольової активності сприяє розумовому та мовленнєвому розвитку дітей з розумовою відсталістю. І одночасно розвиток пізнавальної активності стимулює розвиток волі.

Список використаних джерел

1. Намазбаєва Ж. И. Эмоции и переживания у умственно отсталых школьников. *Совершенствование коррекционной работы с аномальными детьми*. отв. ред. Ж. И. Намазбаева. Алма-Ата, 1989. С. 62–66.

Опалюк Т.Л., доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
Семенюк А.С., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В основному в переважаючій більшості дітей, зокрема дітей з інтелектуальними порушеннями, виникають проблеми з адаптацією та соціалізацією при зміні одного освітнього середовища на інше. Одним з найвагоміших факторів успішної адаптації дітей до нових освітніх умов є формування у них мотивації до навчання.

Теоретичну базу, на основі якої розроблено понятійний апарат мотивації до навчання представлено у роботах закордонних (Р. Аткинсон, Г. Олпорт, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Ф. Герцберг, С. Мадді, Є. Ільїн, М. Саллівен, Е. Торндайк) та українських дослідників (Г. Костюк, С. Максименко, М. Боришевський, Ю. Гільбух, В. Семиченко, та ін.). Разом із цим вивчення мотивації до навчання у дітей дошкільного віку та молодших школярів представлені в окремих дослідженнях (С. Барон-Кoen, В. Куніцина, А. Мельник, М. Алан, Л. Фріт, У. Фріт, О. Чеснокова). Діти з аутизмом становлять окрему групу, яка потребує спеціально розроблених підходів до розвитку особистості та мотивації зокрема (К. Островська, Д. Шульженко, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, Г. Хворова).

Мотивація є основною рушійною силою, внаслідок якої відбувається кожна цілеспрямована діяльність. У контексті питання розладів спектру аутизму, котрі передбачають ряд генетичних та органічних порушень, мотивацію слід розглядати з точки зору біопсихосоціального підходу у психології. Дана модель була запропонована George L. Engel та John Romano на противагу біомедичній моделі.

В той час як традиційні біомедичні моделі клінічної медицини фокусуються на патофізіологічному підході, біопсихосоціальна модель підкреслює важливість розуміння понять людського здоров'я та хвороби в повному розумінні змісту цих понять. Біопсихосоціальний підхід системно розглядає біологічні, психологічні та соціальні фактори та їх комплексне розуміння. З цього огляду, розглядаючи мотивацію, маємо зважати на фізіологічні основи цього явища. Не вдаючись у глибинні фізіологічні

механізми, слід зазначити кілька досліджень, що стосуються нейропсихологічного аспекту мотивації, щоб могли повноцінно розглянути дане явище у світлі біопсихосоціального підходу.

Стеллар, розробив теорію, яка говорить про те, що “центральний мотиваційний стан” (подібно до теорії доміанти Ухтомського) підтримується збудженням центрів гіпоталамусу, на які впливають кортикальні імпульси, гальмівні центри головного мозку, чутливі стимули та гуморальні фактори. З часом встановлено роль багатьох мозкових структур у мотиваційній діяльності людини [4, с. 301].

Л. І. Божович, описуючи потреби та мотиви у дітей в процесі розвитку, робили акцент на вольовому контролі над потребами. Авторка вважала, що для того, щоб зрозуміти роль потреб у формуванні особистості, необхідно враховувати, що в процесі життя у дитини виникають і розвиваються нові соціальні потреби. Вона говорить про формування потреб подібно до формування характеру, вважаючи це процесом одним з найбільш визначальних у формуванні особистості дитини. В цьому питанні дослідниці вдалося зафіксувати існування опосередкованих потреб, котрі мають усвідомлений характер. З її теорії випливає, що в процесі розвитку потреб, а в подальшому і мотиваційної сфери, біологічні потреби також поряд з психологічними переходять усвідомлене управління особистості, людина в процесі розвитку отримує можливість управління своїми потребами. Також Л. І. Божович вказує, що потреба не має здатності визначати цілеспрямованої діяльності людини, а може лише викликати неорганізовану активність (за виключенням вроджених біологічних потреб, котрі є нерозривно пов'язаними з вродженими механізмами їх задоволення).

Також Л.І. Божович розглядає потребу у враженнях як базову для розвитку соціальних потреб дитини. Під час розвитку ця первинна потреба ускладнюється і викликає різноманітну і багатогранну дослідницьку діяльність дитини, і, вже на її основі, потребу у пізнанні, що спонукає дитину все ширше і глибше входити в оточення і ним володіти.

Елен Скіннер (Державний університет Портленду, США) розглядає мотивацію як цілісну мотиваційну систему, яка характеризується динамічністю, повторюваними паттернами у відповідних ситуаціях, а також є змінними у часі під впливом певних чинників [2].

Важливим є звертатися до базових потреб та мотивів у дітей з розладами спектру аутизму. Діти з розладами спектру аутизму часто мають сенсорні розлади, які власне можуть викликати певні потреби, що переходитимуть в мотиви і, згідно з баченням К. Левіна, виникне напруження, відбуватиметься боротьба мотивів, в якій, правдоподібно, переважатиме і переможе мотив, який стосуватиметься більш вираженої потреби [3].

При роботі з дітьми з розладами спектру аутизму говорити про мотивацію до навчання доцільно в контексті як психологічному, так і

дидактичному. Так, одне з визначень описує мотивацію учіння як систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають дітей робити зусилля, необхідні для подолання труднощів, реалізовувати власні схильності, розвивати здібності, брати участь у спілкуванні тощо.

Коли у дитини з'являється інтерес до самостійного виконання дій, то вона може повторювати одну і ту ж дію багато разів. З подальшим розвитком пізнавальних інтересів формуються цілі та мотиви, на основі цього відбувається зацікавлення процесом учіння, пізнання нового та бажання набуття нових умінь і навичок. Дитина задає питання на кшталт “що це?”, а згодом “чому?”. Далі розвивається інтерес до гри, яка, з одного боку, розвиває основні психічні процеси у дитини, а з іншою є основним видом діяльності, який водночас є для дитини найбільш привабливим. Імовірність виникнення інтересів чи мотивів дій дитини визначається тою діяльністю, до якої дитина залучена. Звідки випливає, що чим до ширшого кола видів відповідної до віку діяльності дитина залучена, тим більше цілей і мотивів у неї потенційно є і більше засобів впливу на мотивацію до учіння ми маємо.

Отже, можна зробити висновки про те, що мотивація залежить від зовнішніх та внутрішніх чинників, які можуть впливати тут і тепер або мати певні передумови (детермінанти), які закладалися цілеспрямовано або випадково. Залучення особи до дії модифікує мотивацію, що дає можливість для формування і спрямування мотиваційних процесів.

Список використаних джерел

1. Докучина Т.О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. Вип. 8. С. 32–37. URL : <https://cutt.ly/qCjr88E>.
2. Skinner E. A. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development / E. A. Skinner, T. A. Kindermann, J. P. Connell, J. G. Wellborn., 2009. (Handbook of motivation at school). (Educational psychology handbook series).
3. Sikszenmihalyi M. Finding Flow: The Psychology Of Engagement With Everyday Life / Sikszenmihalyi M. New York: Hachette Book Group, 2019. 192 с.
4. Stellar E. The physiology of motivation / Stellar. // *Psychological Review*. 1994. №101. С. 301–311.

Пахомова Н.Г., доктор педагогічних наук,
професор, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи
*Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г.Короленка,
м. Полтава, Україна*

Козаченко А.В., магістрантка
*Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Удосконалення системи навчання дітей із порушеннями мовлення вимагає більш глибокого вивчення особливостей психічного розвитку таких дітей, як актуальної проблеми спеціальної педагогіки і психології. Сучасні дослідження більшою мірою стосуються вивчення самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку та з нормативним психофізичним розвитком. Поодинокі наукові дослідження самооцінки у дітей із порушеннями мовлення Г. Зінківського, О. Калягіна, Р.Левіної, І. Мартиненко, В.Мітерікова, Т.Овчіннікової, М. Шеремет, Г.Урунтаєвої та ін. У зв'язку з цим, мета нашого дослідження — на основі аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури теоретично обґрунтувати ефективні напрями і прийоми формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, є важливим регулятором поведінки. Формування адекватної самооцінки — найважливіше завдання виховання і самовиховання. Велику роль в самооцінці відіграє власний досвід особистості і засвоєний нею, суспільний колективний досвід [1]. На нашу думку, перспективним є підхід до розробки та вирішення проблеми формування адекватної самооцінки з позицій концепції спілкування.

Період від народження до семи років характеризується бурхливим розвитком самосвідомості, яка справляє величезний вплив на соціальний розвиток дитини, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Дослідження самооцінки як структурного компонента самосвідомості має суттєве значення для вирішення проблем онтогенезу людської психіки, який включає як інтелектуальний, так і особистісний розвиток. Дошкільне дитинство – період, коли формується особистість дитини, її самосвідомість і світовідчуття. У старшому дошкільному віці самооцінка у дітей стає не загальною, диференційованою. Діти реально оцінюють свої можливості і недоліки та досягнення своїх однолітків. Відомо, що мовленнєвий дефект

сприяє формуванню неадекватної самооцінки: відчуттю своєї малоцінності, сором'язливості, невпевненості в своїх можливостях.

На думку О.Савонько, Р.Стеркіної самооцінка умовно відділяється від когнітивного компоненту – знань дитини про себе. Загальна самооцінка пов'язується з цілісним ставленням дитини до самої себе, як до значущої чи непотрібної особистості. Важливі характеристики самооцінки не стільки кількісні, як якісні з точки зору її складу і забарвлення (позитивна – негативна, повна – неповна). *Конкретна самооцінка відображає* ставлення дитини до успішності своєї окремої власної діяльності; виділяються також абсолютна і відносна самооцінки. *Абсолютна самооцінка* – ставлення дитини до себе без порівняння з іншими, її переживання з приводу того, любить її хтось взагалі чи не любить. *Відносна самооцінка* означає ставлення до себе, але в порівнянні з іншими людьми [4].

Самооцінка на думку Л.Божович, Л.Благонадьожинаї, Р.Стеркіної характеризується з точки зору її адекватності і реалістичності. Мірою адекватності при цьому виступає її відповідність об'єктивній цінності індивіда. Однак кожна людська істота унікальна, і відповідно, співрозмірна їй загальна самооцінка – величина нескінченна. В цьому сенсі завищена загальна самооцінка неможлива, а занижена – повинна характеризуватись не кількісно, а якісно [2, 4]. На думку М.Лісіної, самооцінка не обирається дитиною довільно, а визначається обставинами її життя [3].

На думку О.Кононко, самооцінку дитини необхідно вивчати виходячи з нерозривної єдності трьох компонентів Я-концепції [5].

Я-концепція – цілісне утворення, яке інтегрує весь життєвий досвід дитини і є динамічною системою її уявлень про себе. Як у сукупності настанов, спрямованих на себе, у Я-концепції виділяють такі структурні елементи:

- когнітивний (пізнавальний) – образ-Я, що характеризує зміст уявлень особистості про себе;
- емоційно-ціннісний (афективний), який відображає ставлення до себе в цілому або до окремих сторін своєї особистості, діяльності тощо і виявляється в системі самооцінок;
- поведінковий (регулятивний), який фіксує здатність дошкільника до саморегуляції, використання знань про себе та самооцінок у процесі діяльності.

Отже, самооцінка є, насамперед, продуктом самосвідомості, а саме її інтегрального утворення Я-концепції. Вона інтенсивно розвивається в дошкільному віці й формується в процесі спілкування дошкільника з дорослими й однолітками, а також в процесі власної предметно-практичної або розумової діяльності. Залежно від характеру життєвого досвіду дитини (позитивного чи негативного) в неї формуються різні уявлення *про реальне „Я”* (який я порівняно з іншими), *Ідеальне „Я”* (яким я прагну бути), *дзеркальне „Я”* (яким мене бачать інші люди). Надто великий розрив між

реальним та ідеальним „Я” негативно впливає на самоповагу, переживання власної значущості.

Відтак, самооцінка дитини розвивається під впливом успішності в діяльності, а потім, в старшому дошкільному віці – під впливом взаємин з однолітками, дорослими людьми. Діти зі зниженою самооцінкою переживають відчуття неповноцінності, як правило, вони не реалізують своїх потенційних можливостей.

Ними з метою перевірки самооцінки були проведені дослідження за рядом характеристик, таких як оцінка етичних якостей, фізичних, розумових здібностей ставлення до свого мовлення.

Проведені дослідження самооцінки у дітей старшого дошкільного віку без порушень мовлення та дітей зі стертою дизартрією того ж віку показали, що приблизно половина дітей цієї групи адекватно оцінюють свої можливості (відповідно 47% дітей зі стертою дизартрією і 50% дітей без порушень мовлення). Варто відзначити, що самооцінка дошкільників з мовленнєвими порушеннями нижча, ніж у дітей без порушень мовлення, і менш диференційована. Разом з тим кореляція самооцінок немовленнєвих характеристик з тяжкістю порушення відсутня.

Таким чином, потребують подальшого дослідження питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми, а саме: вивчення за допомогою комплексу діагностичних методик особливостей самооцінки у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку, а також визначення на цій основі найбільш ефективних засобів психологічної допомоги з метою формування гармонійної особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Белова О. Психологічні особливості самосприйняття дітей дошкільного віку з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія Соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В., 2006. Вип. VI. С. 241–243.
2. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 200 с.
3. Лисина М., Силвестру А. Психология самосознания у дошкольников. Кишинев : Штинце, 1983. 150 с.
4. Общение детей в детской саду и семье / Под. ред. Репиной Т., Стеркиной Р.; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1990. 68 с.
5. Сидоров К. Самооценка в психологии. *Мир психологии*. 2006. № 2. С. 224–234.

Пахомова Н.Г., доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи
*Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна*

Пшичкіна-Фирсова Д.А., аспірантка
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка,
м. Полтава, Україна*

РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНОГО ОСОБИСТІСНОГО УТВОРЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Надзвичайні ситуації – це події, які порушують нормальні умови життя і діяльності людей на території чи об'єкті, спричинених аварією, катастрофою, стихійним лихом, епідемією, пожежею, що призвели або можуть призвести до загибелі людей, значних матеріальних втрат [4]. Війни та збройні конфлікти посідають особливе місце серед усіх видів надзвичайних ситуацій, оскільки супроводжуються тривалим травматичним досвідом їх переживання. Травматичні ситуації унеможливають задоволення значної частини людських потреб і суттєво впливають на психологічне благополуччя як дорослих, так і дітей. Тому реагування на переживання надзвичайних ситуацій суттєво відрізнятиметься в кожній дорослої особистості та дитини, оскільки кожна людина переживатиме одну й ту саму подію по-різному і має різні ресурси і можливості для того, щоб впоратися з нею.

Здатність психіки людини бути пружною та протистояти травмуючим подіям має назву «резильєнтність». В психології поняття «резильєнтність» з'явилося відносно нещодавно, яке характеризує «пружність» нашої психіки, що дозволяє легко відновлюватися після взаємодії зі стресорами.

У різних дослідженнях та літературних джерелах пропонуються різні варіанти визначення поняття резильєнтність. Резильєнтність – характеристика психіки людини, що визначає здатність чинити опір стресам та виявляти психічну стійкість, дозволяє попереджати психічне та емоційне вигорання, тривожні та депресивні стани та відновлюватись після труднощів і стресу. У широкому розумінні резильєнтність – це здатність людини або соціальної системи вибудовувати нормальне, повноцінне життя в складних умовах [1]. Під резильєнтністю такі дослідники як С. Ваніштендаль, Е. Вернер, Т. Коско, Р. Сміт розуміють здатність психологічно відновлюватися [3]. Питання визначення поняття «резильєнтність» та його генезису знайшли своє відображення в роботах Г. Лазос, О. Хамініча [1; 5]. А. Мастен зазначає,

що резильєнтність не є вродженою властивістю: оскільки це потенціал, а не вроджена риса, то вона є продуктом взаємодії особистості із середовищем [2]. Перевагами дії резильєнтності є висока адаптивність, психологічне благополуччя та успішність у діяльності індивіда.

«Резильєнтність» фокусує свою увагу в першу чергу не на травмі, після якої потрібно відновитися, а відображує здатність особистості підтримувати стабільну рівновагу, зокрема у надзвичайних ситуаціях, завдяки своїм сильним сторонам, внутрішнім ресурсам та можливостям.

Безперечно важливим аспектом створення психологічно безпечного простору в умовах інклюзивного освітнього простору є система емоційної підтримки і професійний розвиток самих педагогічних працівників. Спостерігаючи за поведінкою дітей з особливими освітніми потребами від початку воєнного стану, можна узагальнити такі особливості їх емоційно-вольової та пізнавальної сфери, як: роздратованість, напади агресії, надмірний переляк від раптових зовнішніх подразників (гучних звуків, розмов), емоційна відстороненість, зниження інтересу до життя, а ще більше до навчання, апатія, хронічна втома. В деяких дітей різко можуть погіршуватися процеси пам'яті, мислення, концентрація уваги, а віра у власні сили знижується настільки критично, що дитина часто не береться виконувати навіть звичні для неї завдання. Тому фахівці, які працюють з цими дітьми, а саме: корекційні педагоги, асистенти вчителів інклюзивних класів, логопеди, дефектологи, спеціальні психологи - це люди, які тривалий час перебувають у тісному контакті з дитиною під час освітнього процесу. Відповідно, вони мають уміти правильно реагувати на нетипові та надзвичайні ситуації. Коли трапляється травмуюча подія, перша категорія, якій потрібно надати допомогу, – це діти з психофізичними порушеннями, які мають освітні труднощі. Але для того, щоб натренувати навички посттравматичного зростання у дітей, потрібно розвинути навички саморегуляції спочатку у дорослих, щоб закріпити їх, зробити частиною їхнього життя і вже потім розвивати навички психологічної пружності у дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ми усвідомлюємо те, що для майбутніх фахівців спеціальної освіти важливим є не лише розвивати резильєнтність як інтегральне особистісне утворення у дітей з особливими освітніми потребами, але і сформувати та закріпити навички посттравматичного зростання в першу чергу у собі. Відповідно, для студентів закладів вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» є необхідним запровадження дієвих програм на випередження, профілактику та попередження наслідків впливу травматичних подій у надзвичайних ситуаціях.

Ми вважаємо, що для того, щоб досягнути професійного рівня повноцінного та ефективного включення майбутніх фахівців спеціальної освіти у діяльність та взаємодію з дітьми з ООП під час надзвичайних

ситуацій, необхідним є розвиток успішних копінг–стратегій шляхом навчання навичкам саморегуляції та покращення рівня психологічної пружності в першу чергу у дорослих. Нами вбачається перспективним розробити та впровадити дисципліни, які передбачають практичне освоєння спеціальних психотехнологій для психопрофілактики та розвитку резильєнтності, навичок психотравматичного зростання з метою вдосконалення здатності особистості долати стресові ситуації як важливого показника їх психічного здоров'я, а в подальшому як критерія професійної майстерності у роботі з дітьми з освітніми труднощами під час надзвичайних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія*. 2018. Т. 3, № 14. С. 26–64.
2. Masten A. S. *Ordinary magic: Resilience in development*. New York : Guilford. 2014.
3. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей освітніх навчальних закладах : навч. - метод. посіб. Київ : ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11848/Bohdanov2017.pdf> (дата звернення: 31.10.2022).
4. Шумшученко Ю. Юридична енциклопедія : Енциклопедія. Київ : Укр.енцик, 1998. Т. 4. 720 с.
5. Хамініч О. М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність?. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Т. 2, № 6. С. 160–165.

Позняк О.С.,
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ І ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СУЧАСНОЇ ОЗНАКИ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Нова українська школа у філософському аспекті – це заглиблення в нові проблеми людського буття, проєкція в майбутнє, відновлення української інтелектуальної традиції в освіті. Нова українська школа, як і управління нею, має відповідати сучасному типу розвитку суспільства.

Реформування освіти і результати констатувального етапу дослідження виявили актуальність врахування і реалізації основних положень концепції Нової української школи при створенні інклюзивного освітнього середовища. Виявлені прогалини у теоретичному і методичному ракурсі зумовили узагальнити деякі аспекти, на які повинен звертати увагу керівник закладу, спрямовуючи педагогічний колектив на ефективне впровадження ідей НУШ.

Окрім знань про нормативно-правові акти, директор закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) має бути компетентним у таких достатньо проблематичних напрямках як : особистісні компетентності XXI ст. Роль педагога як лідера та фасилітатора; освітній менеджмент; педагогіка партнерства та дитиноцентризм; індивідуальна освітня траєкторія; супервізія – супровід; наставництво, консультування; документообіг; автономія та фінансова самостійність закладу; робота з кадрами; громадянські компетентності.

Надамо рекомендації, які може запропонувати керівник ЗЗСО освітянам для впровадження ідей НУШ як сучасної ознаки створення інклюзивного освітнього середовища:

1. Основні месенджі діяльності: задайте закладу загальної середньої освіти морально-педагогічний напрям; заохочуйте своїх учнів розуміти, що навчання – це безперервний процес; працюйте інакше, ніж інші, і будьте терплячі – результати рано чи пізно прийдуть; створіть відкрите навчальне середовище та навчальну спільноту, які використовують технології як інструменти; не втрачайте зосередженості; будьте сміливі – захищайте свій заклад в позитивний спосіб.

2. План НУШ від українських директорів шкіл: проведення вчителями початкових класів майстер-класів з організації освітнього процесу, інтеграції навчання, особливостей оцінювання для вчителів-предметників; організація відвідування викладачами 5-х класів уроків у 4-х пілотних; проведення уроків в початкових класах вчителями середньої та старшої ланок; проведення марафону з використанням ефективних стратегій, методів НУШ у середній та старшій школі; аналіз результатів пілотування; пілотування НУШ у 5-х класах. Створення творчих груп щодо адаптації навчальних програм; навчання кадрів для реалізації принципів НУШ у базовій школі. Формування команди вчителів, які викладатимуть у 5-х класах; інтегрування змісту освіти; планування навчання педагогів із залученням тренерів НУШ; участь у грантових проєктах для створення розвивального й безпечного освітнього середовища; активізація педагогіки партнерства.

Для реалізації НУШ необхідні особливі умови для дітей з особливими освітніми потребами, спеціальна підготовленість педагогічних працівників закладів освіти. Пошук найбільш оптимальних шляхів, засобів, методів для успішної адаптації та інтеграції таких дітей – це завдання всіх і кожного [1].

Концепція Нової української школи висуває якісно нові вимоги до професійної діяльності та особистості сучасного вчителя, в основу яких

покладено принципи педагогіки партнерства та орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення педагогів, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу та, в кінцевому результаті, створення гуманного суспільства, позбавленого упередженості та стереотипізації по відношенню до усіх його членів. Також у Концепції НУШ окремо акцентовано увагу на впровадженні особистісно орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму, сутність якої полягає у максимальному наблизенні навчання і виховання кожної дитини відповідно до особливостей, здібностей і життєвих намірів. Особливої значущості педагогіка партнерства та ідея «дитиноцентризму» набуває у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. У новій редакції Закону України «Про загальну середню освіту» наголошується на «створенні належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання» [2, с.16].

Однією з умов визначається надання психолого-педагогічних послуг дітям з ООП, які реалізуються працівниками закладу освіти (вчителями загальноосвітньої підготовки, асистентами вчителів, корекційними педагогами, практичними психологами) та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. У зв'язку з цим набуває актуальності й проблема психологічної підготовки вчителів ЗЗСО до різних форм взаємодії з дітьми з ООП. Як свідчить практика запровадження інклюзії у нашій країні, саме вчителі є ключовою ланкою у навчально-виховному процесі і мають бути найбільше підготовленими до реалізації тих завдань, які ставить перед ними інклюзивна освіта та Нова українська школа.

Для мотивування, формування інтересу до навчання учнів з ООП учителями були запропоновані різноманітні прийоми, які прискорюють, урізноманітнюють, полегшують процес навчання та роблять його цікавим і захоплюючим. Практикувалися ранкові обговорення у колах, бесіди, дослідження, творчі завдання та ін.

Для організації навчання і самонавчання дітей було створено умови для здійснення комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності. Педагоги початкової школи добре були обізнані з вимогами державного стандарту початкової освіти, програмами, узгоджували свою діяльність із рекомендаціями Міністерства освіти і науки щодо викладання предметів, забезпечували базовий рівень навчальних досягнень. Урокам властива була різноманітна типологія, використання інтерактивних форм, сучасних методів і прийомів навчання, випереджувальні завдання, дослідницька діяльність, організація самонавчання, саморозвитку школярів. Вчителі постійно працювали над

розвитком розумових здібностей учнів, їх логічного та критичного мислення, комунікативних компетентностей, здійснюючи особистісно-орієнтований підхід.

Для навчання у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) в Україні важливим виявилось організація дистанційної комунікації з учасниками освітнього процесу із використанням сучасних цифрових технологій. Завдяки ІКТ педагоги експериментальних закладів надихали й мотивували учнів, планували індивідуальні графіки своєї роботи, визначали базові інструменти та платформи; знайомили батьків та учнів зі складеним графіком онлайн-зустрічей, створювали групи або спільноти з учнями в зручному месенджері, виробляли алгоритми освітніх дій та ін.

Розвиток здібностей, нахилів, з урахуванням сильних сторін учня з ООП. Створення ефективного і якісного інклюзивного освітнього середовища повинно бути побудовано на засадах демократизації, гуманізму, соціального захисту, всебічного розвитку кожної дитини, сприяти реалізації її духовного, фізичного, інтелектуального потенціалу, формуванню соціально-орієнтованої, адаптованої та творчої особистості дитини з усвідомленою громадською позицією та почуттям національної свідомості.

Список використаних джерел:

1. http://chortkivskyiirc.te.sch.in.ua/irc_chortkivskoi_rajonnoi_radi/metodic_hni_materiali/inklyuzivne_navchannya_v_nush/
2. Нова українська школа : poradnyk dlya vchytelya / pid zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : TOB «Vydavnychyy dim «Plyady», 2017. 206 s. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>

Прядко Л.О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти
та менеджменту
*Сумського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Суми, Україна*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Гострі проблеми сьогодення спонукають нас швидко і адекватно пристосовуватись до мінливих умов війни. Якщо ще два роки тому сучасні педагоги зіштовхнулися з проблемою дистанційного навчання, то сьогодні до цієї соціальної ситуації додався військовий стан, а значить постійна загроза

життю. Інстинкт самозбереження диктує свою негайну реакцію. Це означає, що наш мозок постійно знаходиться у пошуку безпечних умов існування. Поведінка дорослих людей значно відрізняється від поведінки дитини.

Реакція дитини з нормотиповим розвитком на травматичну подію залежить від цілого ряду факторів: вік, характер, ступінь тяжкості та близькості до дитині травматичної події, а також рівня підтримки, який отримує від членів сім'ї та друзів. Якщо дитина має інтелектуальні труднощі, то тут ми маємо справу з двома шляхами реакції:

- 1) дитина замикається в собі і не спілкується, плаче, ховається;
- 2) не проявляє занепокоєння.

Таким чином у реакціях ми простежуємо руйнівний вплив війни, яка викликає агресію чи втечу.

Основною умовою успіху в просуванні дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями за освітньою програмою є провідна роль батьків. Практика показує, що найсприятливі умови навчання школярів з використанням дистанційних освітніх технологій складаються тоді, коли батьки учнів є безпосередніми учасниками освітнього процесу. Наразі батьки дітей з порушеннями інтелекту мають стати партнерами педагогів. Хоча звичайно у цієї категорії дітей часто самі батьки теж мають інтелектуальні порушення. У такій ситуації на педагога лягає подвійний тягар дистанційного навчання.

В нових умовах навчання, батьки стають для дітей також вчителями, тож багатьох цікавить питання як організувати методичне забезпечення віддаленого освітнього процесу, як створити розвиваюче середовище вдома?

Дитина з особливими потребами потребує постійної батьківської підтримки. Саме родина має бути зацікавлена в тому, щоб забезпечити відповідний педагогічний вплив для оволодіння дитиною потрібними знаннями й уміннями.

Слід пам'ятати, що діти з особливими освітніми потребами мають обмежені можливості пізнавати швидкозмінний світ, не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Лабораторія інклюзивного та інтегрованого навчання Сумського інституті післядипломної освіти провела дослідження з даної проблеми: актуальні проблеми навчання дітей з порушенням інтелекту в умовах воєного стану. В опитування брали участь педагоги інклюзивних класів. Вкажемо основні результати:

1. Регрес у розвитку дитини з ООП.
2. Зміна акцентів батьків з організації корекції розвитку дитини на бажання вижити в екстремальних ситуаціях і одночасно втратити сензитивний період розвитку.

3. Посттравматичні стресові розлади у дітей та батьків;
4. Низький рівень мотивації до навчання у дітей та їх батьків, астенічність дітей.
5. Загальна пізнавальна пасивність.

Отже, щоб здійснювати дистанційне навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, необхідно правильно його організувати. У першу чергу дітям потрібно більше часу для опрацювання інформації, більше повторень, окремо слід приділяти час для орієнтуванні в завданні.

Дуже важливо батькам усвідомити власні бажання і не покладати надмірних і не виправданих сподівань на своїх дітей, щоб не викликати у них реакції тривожності. Також дозування навантаження, з метою уникнення перевтоми та запобання настанню стану охоронного гальмування.

Отже, головна мета навчання – заспокоїти, створити психологічний комфорт, відволікти дітей від тривожних новин та страшних подій, надати їм можливість спілкування зі своїми вчителями, друзями, однолітками. Постійно слід пам'ятати, що навчання – атрибут мирного нормального життя, стабільності, це заспокоює, всилає віру у власні сили, надає відчуття безпеки.

Список використаних джерел

1. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз. За заг. ред. О. Чеботарьової. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с.

2. Особливості дистанційного навчання дітей з ООП. URL : <https://osvitanova.com.ua/posts/4508-osoblyvosti-dystantsiinoho-avchannia-ditei-z-ooop>

Олійник О., вчитель-дефектолог
закладу дошкільної освіти №21,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
Ковальчук О., вихователь
закладу дошкільної освіти №21,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

КОННЕКТ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ТА ВИХОВАТЕЛЯ ГРУПИ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

В умовах сучасного освітнього закладу (інклюзивного або спеціалізованого) одним з суттєвих компонентів діяльності є створення

додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП). Особливістю освітнього процесу дітей з ООП є його корекційна спрямованість. Корекційно-розвиткову роботу в умовах закладу дошкільної освіти здійснюють спеціальні фахівці: вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог, спеціальний психолог, соціальний педагог тощо. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники команди супроводу, а саме: вихователі груп спеціального призначення, музичні керівники, фахівці з ЛФК та інші. Спеціалісти з питань розвитку дітей з ООП можуть багато в чому допомогти педагогам, саме тому у ефективному коннекті взаємодії спеціальних фахівців і педагогів кожен заклад своєї цеглини в підвалини успішного індивідуального розвитку дитини з ООП.

На необхідність вирішення різноманітних питань, пов'язаних з розвитком ідеї педагогічної взаємодії у корекційному процесі, вказують сучасні українські вчені-педагоги: В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, К. Косова, О. Кучерук, С. Миронова, С. Михальська, Н. Савінова, Т. Сак [3, с.9].

Сучасний розвиток освітньої галузі, та спеціальної зокрема висуває нові вимоги до діяльності вчителя-дефектолога, пов'язані з постійною орієнтацією на соціальний прогрес, врахуванням змін у суспільстві, з виробленням нового педагогічного мислення, удосконалення педагогічної майстерності. Наразі проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами вийшла за межі традиційного (спеціально дефектологічного) підходу, а відповідно змінюються вимоги і до вчителя-дефектолога як поліфункціонального педагога [4].

Загальновідомо, що ефективність освітньої та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП значною мірою залежить від скоординованості дій педагога, зокрема говоримо про вихователя групи спеціального призначення та вчителя-дефектолога (вчителя-логопеда, соціального педагога, медичного працівника, психолога, реабілітолога, батьків), які входять до складу команди супроводу. Фаховий командний супровід дитини з ООП забезпечує формування необхідних навичок і вмінь, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дитини з особливими потребами у процесі здобуття освіти. Проте, хочемо окремим чином звернути увагу саме на взаємодію, своєрідний коннект у роботі вчителя-дефектолога та вихователів групи спеціального призначення.

Корекційна спрямованість становить сутність освітнього процесу у групі спеціального призначення. Це пояснюється тим, що наявне порушення впливає на особистість дитини в цілому, а це означає, що для її розвитку навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який включає корекційні завдання як інтегровану складову частину.

Система корекційних заходів на дитину з ООП має впливати на особистість в цілому і виявлятися у єдності таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси, досвід (знання, вміння та навички), спрямованість, поведінка, а також має бути розрахована на тривалий час [5, с.38].

С. Мироною було визначено, що найбільш повно діяльність вчителя-дефектолога можна представити через такі функції: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; корекційна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча. У кожній з них вчена визначила і спрямованість на корекційну роботу, зокрема: діагностична – глибоке вивчення структури вади дитини і визначення об'єкту корекції; орієнтаційно-прогностична – визначення завдань та етапів корекційної роботи, прогнозування її результатів; конструктивно-проектувальна – добір змісту, методів корекційної роботи; проектування змісту корекційної роботи у сім'ї; організаційна – координація роботи різних спеціалістів, необхідних для корекції вади дитини; інформаційно-пояснювальна – відбір та опрацювання інформації, необхідної для проведення корекційної роботи; комунікативно-стимулююча – стимулювання дітей до виконання корекційних завдань, залучення батьків до роботи з дітьми; аналітико-оцінювальна – аналіз результатів корекційної роботи відповідно до поставлених завдань; дослідницько-творча – пошуки шляхів удосконалення корекційної роботи [3, с. 126].

Кожен із напрямів у роботі вчителя-дефектолога має свої особливості, які спрямовані на забезпечення особливих освітніх потреб дитини. Проте специфічною у професійній діяльності вчителя-дефектолога є власне корекційна функція. Її сутність полягає у виправленні чи послабленні вад психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості дитини; формуванні дитячого колективу; навчанні батьків прийомам організації ігрової, трудової, навчальної діяльності дитини, окремим корекційним прийомам і методам [3].

Видатний науковець Лев Виготський наголошує на пріоритетності принципового положення про те, що корекційну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно проводити не на окремих ізольованих заняттях, а в усіх ланках єдиного навчально-виховного процесу при організації таких видів діяльності дитини, як гра, праця, навчання... [2, с. 30].

Дане твердження дозволяє окремим чином розглянути деякі аспекти взаємодії вчителя-дефектолога та вихователів спецгрупи за для створення саме такого безбар'єрного розвивального простору. Отже, окрім співпраці з фахівцями та іншими педагогами закладу дошкільної освіти вихователь спецгрупи в освітній діяльності найчастіше взаємодіє з вчителем-

дефектологом. Корекційна робота вихователя групи спеціального призначення з дитиною з ООП не повинна будуватися як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати у різних видах навчальну діяльність. Наприклад, дитині з порушеннями пізнавального розвитку необхідно зменшити кількість матеріалу з певної теми та виділити більше часу на осмислення та виконання завдання і врахувати допоміжні заходи: підказки, інструкції, показ і час, який на них затратиметься; спрогнозувати засвоєння дитиною матеріалу і ті завдання, які виноситимуться на індивідуальну корекційно-розвивальну роботу з вчителем-дефектологом.

Корекційно-розвиткова складова в освітньому процесі повинна мати випереджаючий характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що повинно розвинути у найближчій перспективі. Для цього необхідно узгоджувати дії вчителя-дефектолога який працює з дитиною з власними діями вихователів групи.

І вихователь і вчитель-дефектолог в освітньому процесі дотримуються корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з дітьми з ООП. Зокрема, внесення змін до організації освітнього процесу у спецгрупі, так зване диференційоване навчання, яке проявляється у модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто вихователь розробляє, трансформує завдання із освітніх програм (які рекомендує ІРЦ) до потреб дитини, а також спільно з вчителем-дефектологом обирають шляхи та методи виконання цих завдань дитиною з ООП.

У контексті питання конекту (взаємодії) вчителя-дефектолога та вихователів спецгрупи доцільно акцентувати на наступних моментах:

– узгодження у роботі вчителя-дефектолога та вихователів є важливою умовою ефективності здійснення освітнього процесу, оскільки вихователь керує освітньою діяльністю у групі, вчитель-дефектолог здійснює освітньо-корекційний супровід дитини з ООП;

– вихователі спецгрупи і вчитель-дефектолого разом працюють над плануванням освітніх занять та корекційних завдань, обговорюють необхідні адаптації/модифікації згідно індивідуального плану. Основне у роботі вихователів та вчителя-дефектолога – зрозуміти потреби дитини з ООП та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність засвоєння знань дитині з ООП.

Вихователь та вчитель-дефектолог виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Вихователі спецгруп не повинні «перекладати» всю відповідальність за освіту дитини на вчителя-дефектолога. Також вихователі мають бути впевненими, що можуть покласти на допомогу вчителя-дефектолога, коли це буде потрібно. Це потребує обговорень на етапі планування спільної роботи [1].

Невід'ємною складовою роботи спецгрупи є індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з ООП, які організовуються відповідно потреб дитини та призначенні для вирішення корекційних завдань, що потребує концентрації уваги вчителя-дефектолога на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з тяжкими порушеннями розвитку. Переконавшись, щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитися до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини. Тобто вихователь повинен усвідомити, що навчання дитини з ООП відбуватиметься в ігровій формі; застосовуватиметься велика кількість повторень, прямі покази виконання завдань; малюнкові, словесні інструкції виконання діяльності та інше. Педагоги в освітньому процесі значну увагу приділятимуть формуванню навичок самообслуговування дитини з ООП. Вчитель-дефектолог в свою чергу, здійснюватиме корекційний процес з дитиною, проводитиме додаткові індивідуальні види роботи на формування, закріплення, повторення тощо.

Важливо також те, що в корекційно-розвитковій роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, який поруч з дитиною з ООП, тобто сукупність соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей педагога, котрий реалізує філософію становлення дитини як особистості.

Отже, взаємодія всіх фахівців, зокрема коннект у роботі вихователя спецгрупи та вчителя-дефектолога у закладі дошкільної освіти спрямовується на досягнення головної мети – підготовка дитини з ООП до самостійного життя. При цьому значну увагу сконцентровано на такому виді діяльності як професійне педагогічне співробітництво. Діти з особливими потребами часто мають багато специфічних потреб, над задоволенням яких працює група фахівців різного профілю. Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини. Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. Основні аспекти діяльності вчителя-дефектолога в сучасних умовах. URL : <https://gayash.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01> (дата звернення: 10.09.2022).

2. Данко Ю.М. Формування риторичної культури майбутніх працівників закладів інклюзивної освіти. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наукових праць : вип. 9. Т.1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 28–35.

3. Інклюзивна освіта: теорія і практика: навчально-методичний посібник / кол.авт.; за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. 184 с.

4. Лист МОН України №1/10258-22 від 06.09.2022 р. «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>

5. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

Ревуцька О.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету,
Касінова М.В., логопед,
*Комунальний заклад «Бердянська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів»
Запорізької обласної ради,
м. Бердянськ, Україна*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сьогодні значно підвищився інтерес до проблеми допомоги дітям дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, в зв'язку з чим надання кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги таким дітям стає одним з напрямів сучасної спеціальної освіти. Суттєвим аспектом є раннє формування у даної категорії дітей соціально-побутових навичок, спрямованих на самообслуговування, що сприяє їх адаптації.

Проблеми корекційного навчання та виховання таких дітей на різних етапах становлення психокорекційної педагогіки та психології в Україні були предметом вивчення багатьох науковців (В. Бондар, Л. Вавіна, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, І. Єременко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов та ін.). У спеціальній літературі проблема формування навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями відображена досить повно (Г. Мерсіянова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Супрун, К. Турчинська, О. Хохліна та інші).

Формування соціально-побутових навичок дітей молодшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями можна визначити як перший етап, як необхідний процес їх соціалізації, який здійснюється в результаті засвоєння дитиною необхідних навичок, значущих для себе і близьких оточуючих. Виховання культурно-гігієнічних навичок і навичок самообслуговування є першою й істотною ланкою виховання людської особистості.

При формуванні соціально-побутових навичок необхідно враховувати, що діти з інтелектуальними порушеннями не вміють орієнтуватися в умовах завдання, не можуть програмувати свої дії і оцінювати результат у зв'язку з інтелектуальним недорозвиненням. Навички самообслуговування у таких дітей необхідно формувати в молодшому дошкільному віці, для того щоб вони стали основою для подальшого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

При організації занять, спрямованих на формування соціально-побутових навичок, необхідні багаторазові повторення, що поєднуються з показом, а також поділ навички на окремі операції і поопераційне оволодіння його алгоритмом, необхідно сформувати уявлення і знання дітей про навколишній світ та розвивати дрібну моторику.

Спираючись на науково-методичні доробки була розроблена методика констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення соціально-побутових навичок, які є доступними для засвоєння дітьми молодшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. До таких навичок віднесені: навички прийому їжі, навички задоволення природних потреб, навички одягання та взування. Було доведено необхідність проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку з формування соціально-побутових навичок, тому що оволодіння ними є початковим етапом соціалізації даної групи дітей в суспільство, оволодіння даними навичками дозволить дітям з порушеннями інтелектуального розвитку бути більш самостійними.

Констатувальний експеримент показав, що соціально-побутові навички у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не сформовані. Соціально-побутові навички дітьми не виконуються, діти не знають про призначення навичок, не знають про призначення предметів, які сприяють виконанню навички. Діти не орієнтуються в частинах тіла, не володіють елементарними уявленнями про види одягу.

На основі матеріалів досліджень була описана методика формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що містила певні завдання: сформувати у дітей готовність до засвоєння способів суспільного досвіду; навчити дітей співпрацювати з дорослим, розуміти запропоновану інструкцію; сформувати у дітей уявлення про себе та про предмети навколишнього світу; розвинути дрібну моторику рук; навчити дітей регулювати свою поведінку; залучити у корекційно-розвитковий процес батьків. Зміст корекційно-розвиткової роботи був складений з урахуванням концентричного принципу у вирішенні запропонованих дітям завдань, що поступово ускладнювалися і розвивалися у наростаючій складності, інтенсивності й різноманітності. Під час проведення корекційних заходів переважали практично спрямовані методи навчання, зокрема показ і наслідування, що супроводжувалися мовленнєвим коментарем дорослого.

На всіх заняттях з дітьми використовувалися прийоми: спільні дії з педагогом, що супроводжуються коментарем кожної операції; дії за наслідуванням, що супроводжуються коментарем кожної операції; дії за зразком; дії за словесною інструкцією; самостійне виконання дій.

Корекційно-розвиткова робота з формування соціально-побутових навичок проводилася в кількох напрямках: заняття, спрямовані на формування уявлень про себе; заняття, спрямовані на формування уявлень про предмети навколишнього світу; заняття з розвитку дрібної моторики рук; заняття, спрямовані на формування безпосередньо соціально-побутових навичок; робота з батьками; робота з персоналом групи.

Як показало дослідження, проведене корекційно-розвиткове навчання досить ефективно: у більшості дітей соціально-побутові навички сформувалися. У частини дітей соціально-побутові навички знаходяться на стадії формування.

Таким чином, запропонована методика формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку може стати основою формування вище заявлених навичок не тільки у таких дітей, а й у дітей з таким порушенням старшого віку, у яких дані навички відсутні.

Список використаних джерел

1. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник для ВНЗ. Суми : Університетська книга, 2018. 302 с.
2. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

Регеда К. В., магістрантка
*Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проблема комунікації дітей з раннім дитячим аутизмом привертає увагу багатьох українських вчених (Н. Базима, Т. Гладун, А. Іваненко, Л. Ляховець, О. Мороз, К. Островська, Ю. Сіденко, О. Ткач, М. Федоренко,

Д. Шульженко, В. Щербата та інші): шляхи корекції психічних сфер дитини з аутизмом вивчали В. Нечипоренко, Т. Скрипник, В. Тарасун та інші; особливості спілкування з дітьми з аутизмом досліджували М. Породько, Р. Призванська та інші.

Українські вчені (К. Островська, Ю. Сіденко, О. Ткач, Д. Шульженко, В. Щербата та інші) відзначають особливості психічного розвитку дітей з аутизмом, серед них: проблеми соціалізації, комунікації (спілкування) та стереотипний характер поведінки. При цьому, проблему комунікації вчені розглядають як основний критерій діагностики дитячого аутизму.

Дефектологічний словник розглядає сутність поняття «комунікація» як «сторона діяльності, яка передбачає передачу інформації та обмін нею» [3].

К. Островська стверджує, що ступінь та характер мовленнєвих порушень у дитини з раннім дитячим аутизмом залежить від її індивідуальних особливостей та від рівня її пристосування до навколишнього світу. Проявлених порушень проявляються по-різному, від ехोलалії, яка характеризується повторенням почутого висловлювання, до мутизму, який характеризується повною відсутністю комунікації [4, с. 26].

Д. Шульженко відзначає неприродню модуляцію голосу у дітей з раннім дитячим аутизмом, скандованість мовлення, його поштовхоподібний характер, який викликаний порушенням темпоритму. Спотвореним є і оформлення висловлювання, його аналітичний характер, що проявляється в нерозумінні дитиною з аутизмом значення слів, труднощах засвоєнні граматичних правил, тощо [5, с. 165].

Н. Базима визначає, що корекція мовленнєвих порушень у дітей з раннім дитячим аутизмом відбувається у 6 етапів [1, с. 4]:

1 етап – адаптивний, встановлення емоційного контакту з дитиною, її адаптація до умов, в яких працює логопед.

2 етап – діагностичний, збір анамнестичних даних про розвиток дитини, проведення діагностики її стану, вироблення в неї навчального стереотипу.

3 етап – зоровий, вироблення зорового контакту у відповідь на проголошене логопедом ім'я дитини /фразу «подивись на мене».

4 етап – розуміння мовленнєвих інструкцій (наприклад, «візьми ляльку», «поклади ляльку»).

5 етап – відпрацювання вказівних жестів у процесі маніпуляцій з предметами («це мама» – вказівний жест на фото).

6 етап – імітація рухів, на даному етапі відпрацьовуються вміння імітувати основні рухи (руки вгору, погладь, дай руку, плескай), дрібні рухи (покажи де носик, ротик), дії з предметами (поклади кубик, візьми ляльку), вербальні рухи (покажи язик, відкрий рот).

Для успішної соціалізації та адаптації дітей із раннім дитячим аутизмом необхідно формувати в них комунікативні навички.

Вчені (Н. Бабич, О. Боряк, Ю. Косенко, Н. Січкачук та інші) пропонують використовувати альтернативні засоби комунікації – графічні об'єкти (фотографії, картинки, піктограми, символи, картки з літерами або словами, а також письмові інструкції, зображення-підказки) та жестову мову.

О. Боряк, визначає сутність поняття «альтернативні засоби комунікації» у спеціальній освіті як «специфічні засоби первинної комунікації, які замінюють вербальне мовлення» [2, с. 265].

При використанні графічних об'єктів у дітей з розладом аутистичного спектра формується вміння співвідносити графічне зображення з його найменуванням, розуміння загального значення символу, його практичної необхідності, підвищується цікавість до процесу навчання.

Picture Exchange Communication System (PECS) є однією із найпоширеніших технологій допоміжної альтернативної комунікації, яка сприяє активізації соціальної взаємодії між дітьми, дитиною та вчителем, дитиною та дорослим у процесі навчання. Дана технологія не потребує складних чи дороговартісних матеріалів, її реалізація відбувається завдяки фотографіям, друкованим символам, картинкам, які дитина віддає своєму партнеру з комунікації для повідомлення свого бажання чи прохання.

Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH) – технологія допоміжної альтернативної комунікації, яка сприяє візуальній підтримці дитини з аутизмом. Дана технологія передбачає використання зображень предметів, які позначають конкретну дію чи потребу, відповідно розпорядку дня дитини.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам визначити послідовність та зміст етапів використання альтернативних засобів комунікації. Проілюструємо їх на прикладі виконання артикуляційної гімнастики.

Артикуляційна вправа «Чистимо зубки». Для початку необхідно ознайомити дитину з фотографією виконання артикуляційної вправи «Чистимо зубки». Далі знайомимо дитину з реальними предметами процедури чищення зубів (щітка, паста). Поступово здійснюємо перехід до використання предметної картинки, і на завершення закріплюємо символ піктограми артикуляційної вправи.

Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с.
2. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей з комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 35. Том 1. С. 264-270.
3. Дефектологічний словник : навч. посіб. за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

4. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.

5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. Київ : Д. М. Кейдун, 2009. 385 с.

Савицька Н.І., асистент кафедри логопедії та спеціальних методик
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*
Свіржевська О.Р., практичний психолог
*КУ «ІРЦ Заболоттівської селищної ради»,
смт. Заболоття, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі розвитку суспільства продовжується процес модернізації освітньої системи, що значною мірою впливає на функціонування всієї її структури в цілому. Сучасний педагог повинен намагатися вдосконалювати свою роботу, використовувати нові технології, форми, засоби, прийоми, а також будувати освітній процес у дошкільній установі на основі взаємодії між педагогом та дитиною. Ці вимоги стосуються і організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП). Велику кількість дітей з ООП становлять діти з мовленнєвими порушеннями. Зміна підходів до виховання та навчання дітей даної категорії направлена на формування і розвиток соціально активної особистості, яка володіє навичками соціально адаптивної поведінки.

Щоб дошкільник з ООП почував себе повносправним учасником навчально-виховного процесу, доцільно використовувати такі технології, які водночас є універсальними та індивідуальними, оскільки кожна дитина має індивідуальні освітні потреби і здібності. Такими характеристиками наділені сучасні інтерактивні технології, які дозволяють якісно навчати дітей з різними здібностями і можливостями [3].

Проблемі використання інтерактивних технологій в системі освіти присвячені праці Г. Сиротенко, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Чопік та інші.

Аналіз літературних джерел показує, що використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі дозволяє розвивати у дітей з ООП, зокрема у дітей з мовленнєвими порушеннями: світогляд,

допитливість, творчі здібності, уяву, вміння думати в заданому напрямку, вміння спілкуватися з однолітками [1; 3].

О. Пометун та Л. Пироженко виділили чотири групи інтерактивних технологій: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання; 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання; 3) технології ситуативного моделювання; 4) технології опрацювання дискусійних питань [2, с. 27].

Кожен із видів інтерактивних технологій включає ряд методів, які дають можливість реалізувати нові форми виховання та сприяють розвитку дитини.

Окремі з них, на думку науковців, методистів, практиків (В. Галущенко, Е. Пожиленко, Т. Грабенко та ін..) є корисними у застосуванні в роботі з дошкільниками з порушеннями мовлення, оскільки передбачають стимулювання когнітивних та мовленнєвих процесів, а також реалізуються з урахуванням провідного виду діяльності дошкільника – гри [1, с. 83].

Технології інтерактивного навчання в сучасній методичній літературі представлені широко: імітаційні ігри, рольова гра, бесіда-діалог, «Мікрофон», «Ланцюжок», «Удвох», «Коло ідей», «Синтез думок», «Дерево рішень», «Мозковий штурм», «Асоціативний куц» та інші.

Розглянемо декілька таких технологій з позицій їхньої значимості для корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з ООП обумовленими мовленнєвими порушеннями:

Технологія *«Мікрофон»*: діти разом з педагогом утворюють коло та, передаючи один одному імітований або іграшковий мікрофон, висловлюють свої думки на задану тему. Всі висловлювання дітей приймаються, схвалюються, проте не обговорюються;

корекційна спрямованість: розвиток зв'язного мовлення; уваги; пам'яті; закріплення комунікативних навичок. Цей метод допомагає формувати вміння висловлювати свої думки, залучає дошкільника до колективного обговорювання.

Технологія *«Ланцюжок»*: діти обговорюють завдання та вносять свої пропозиції в імітований ланцюжок. Наприклад, складають казку за таблицею, у якій представлений хід майбутньої казки у малюнках чи в умовних позначках;

корекційна спрямованість: розвиток аналітико-синтетично діяльності, уваги, уяви, втримування в пам'яті послідовності сюжету. Цей метод допомагає дошкільнику з мовленнєвими порушеннями включатися в колективну діяльність та сприяє налагодженню міжособистісної взаємодії.

Технологія *«Коло ідей»*: кожна дитина або кожна група виконують одне завдання, наприклад, складають казку по-новому, обговорюють її, потім вносять пропозиції чи ідеї (наприклад, як можна ще закінчити казку, щоб

Колобок залишився живим; як допомогти Колобку перехитрити лисичку тощо);

корекційна спрямованість: розвиток уваги, пам'яті, логічного мислення, творчих здібностей, причинно-наслідкових зв'язків. Метою цього методу є вирішення суперечливих питань, залучення всіх дітей до обговорення [1, с. 85].

Отже, використання інтерактивних методів та технологій в процесі навчання та виховання дітей з ООП роблять вагомий внесок у формування всебічно розвиненої особистості дитини, сприяють розвитку когнітивних та мовленнєвих процесів, комунікативних навичок, адекватної самооцінки, активізують пізнавальні процеси, а також спонукають до активної взаємодії в системі соціальних стосунків.

Список використаних джерел

1. Галущенко В. І. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2017. №3 (58). С. 85.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
3. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2003. 80 с.

Сербалюк Ю.В., кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

Чепердюк В.В., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ХМЕЛЬНИЧЧИНІ

Ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку на протязі існування людської цивілізації еволюціонувало від їх не сприйняття, що виражалось у фізичному знищенні або відторгненні від спільнот, до визнання їх повноправними членами суспільства з вимогами створення для них відповідного освітнього і життєвого середовища.

Вивчення історичного досвіду, визначення етапів становлення, розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями має значно збагатити всі напрямки спеціальної педагогіки. У вітчизняній науці є різні підходи щодо періодизації спеціальної освіти. Вони зумовлені різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

Загальну періодизацію (5 періодів) становлення системи освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку виокремили у своїй монографії А.Колупасєва та О. Таранченко.

В. Бондар, В. Золотоверх виокремили сім основних періодів в історії освіти дітей з інтелектуальними порушеннями.

Історія розвитку тифлопедагогіки в Україні була предметом наукових пошуків С. Федоренко. Автор виділила три періоди розвитку теорії та практики навчання та виховання осіб із порушеннями зору в Україні

А. Шевцов і Т.Черненко запропонували хронологічну шкалу еволюції системи виховання та навчання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, виділивши шість її етапів.

У контексті цих періодизацій ми досліджували становлення спеціальної освіти на Хмельниччині. У регіоні такі заклади освіти створювались для дітей з інтелектуальними порушеннями, порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату. Досліджували цю проблематику А.Борціх, О. Гаврилов, С.Миронова [1; 2].

У нашому краї виникла одна із найдавніших шкіл України для дітей з порушенням зору. У Кам'янці-Подільському на базі притулку для сліпих було засновано училище для сліпих дітей. Досі вважалось, що навчання дітей з вадами зору у цьому місті розпочалось у 1906 р. [1]. Нам вдалось знайти документи, які підтверджують, що заклад почав діяти ще у 1899 р. [3].

Періодизацію історії спеціальної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями на Хмельниччині запропонували А.Борціх та О.Гаврилов. Вона включає 3 періоди: період (до 1992 р.) – зростання кількості спеціальних шкіл для дітей зі спеціальними освітніми потребами; II період (1992-2008 р.) – інтенсифікації розвитку дошкільної та ранньої корекційної допомоги дітям з порушеннями психічного та фізичного розвитку; III період (2008 по наш час) – впровадження інклюзивних форм навчання [1]. На нашу думку, останній період доцільно ще охарактеризувати як такий, коли було взято курс на ліквідацію інтернатного принципу побудови системи спеціальної освіти. У цьому контексті зауважимо, що у Хмельницькому одними з перших в Україні виникають спеціальні школи для дітей з порушеннями інтелекту і порушеннями слуху, які з самого початку будувались на засадах загальноосвітньої школи без цілодобового утримання дітей. З 2018 р. у назвах всіх спеціальних закладів освіти Хмельниччини зникає термін «інтернат».

За останні роки на Хмельниччині через зменшення контингенту дітей і великі витрати на утримання ліквідовано було 3 заклади для дітей з

порушенням інтелектуального розвитку. На сьогодні у регіоні діють 5 спеціальних шкіл для таких дітей (Антонінська спеціальна школа Хмельницької обласної ради, Голенищівська спеціальна школа Хмельницької обласної ради, Солобковецький навчально-реабілітаційний центр, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 32, Ямпільська спеціальна школа Хмельницької обласної ради). Дошкільний навчальний заклад для такої категорії дітей діє у Кам'янці-Подільському – дошкільний навчальний заклад «Теремок» компенсуючого типу.

Заклади спеціальної освіти для дітей з порушеннями слуху у регіоні з'явилися наприкінці 30-х років XX ст. На сьогодні діють 3 таких установи (Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради, Новоушицька спеціальна школа Хмельницької обласної ради, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33 для дітей з порушенням слуху).

Для дітей з порушенням зору в області функціонує один заклад – Кам'янець-Подільська спеціальна школа I-III ступенів Хмельницької області.

Заклади спеціальної освіти для дітей з опорно-рухового апарату – наймолодший напрям спеціальної освіти в області. З 1962 р. тут діє Ізяславський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та дітей зі складними порушеннями розвитку. У 1971 р. було засновано Кам'янець-Подільський планово-економічний технікум-інтернат для осіб з інвалідністю. Сьогодні це Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», який надає освітні послуги із здобуття професій дітям з особливими потребами.

Диференціювання у питаннях періодизації становлення спеціальної педагогіки є цілком закономірним процесом розвитку історико-педагогічної науки, оскільки навчання дітей з різними психофізичними порушеннями має свої особливості. Вивчення історії спеціальної освіти в окремих регіонах дасть можливість краще зрозуміти загальні тенденції розвитку освіти дітей з особливими потребами в Україні загалом.

Список використаних джерел

1. Борціх А.І., Гаврилов О.В. Періодизація процесу розвитку корекційної освіти на Поділлі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. XXII в двох частинах, частина 2. С. 24–36.
2. Миронова С. З історії розвитку спеціальної освіти у Подільському і Західному регіонах України. Педагогічне Поділля. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2005. Вип.4. Т.1. С. 12–18.

3. Обзор Подольской губернии за 1903 год. Приложения к всеподданнейшему отчету Подольского губернатора. [Б.м.] : [Б.н], 1903. IV, 195, 87 с.

Синюта А.О., магістрант
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Підлітковий вік через свої складності і суперечності є сенситивним для виникнення ситуацій, що порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні умови прояву агресивних тенденцій. Агресивність – психічне явище, що виявляється у прагненні до насильства у міжособистісних стосунках; проявляється як короткочасний ситуативний психічний стан [18, с. 11].

Агресивність підлітків з порушеннями інтелекту зумовлена не лише віковими особливостями підліткового віку, але і наявністю у них органічного пошкодження головного мозку. Агресивна поведінка та форми її вираження обумовлюються станом функціонування емоційної та фізичної саморегуляції підлітка з порушеннями інтелекту. Крім цього, на виникнення агресивності впливають також соціальні фактори (сімейні відносини, соціальне оточення в освітньому закладі) та емоційно-вольові чинники підлітка. Прояв вербальної агресії у підлітків з порушеннями інтелекту обумовлений їх завищеною самооцінкою та лідерськими якостями. Підлітки з порушеннями інтелекту у більшості є обмежені у спілкуванні із суспільством та у позитивному сприйманні їх оточуючими, що провокує у підлітків агресію. Вони часто самі є, або стають свідками агресивних дій, що також стимулює до прояву у них агресивних дій. Агресивність підлітків з порушеннями інтелекту проявляється у формі вербальної, фізичної та непрямой агресії.

Проблему агресивності підлітків з порушеннями розумового розвитку досліджували: А.Є. Бистров, Г.Г. Запрягаєв, І.Л. Крижановська, В.Е. Левицький, М.П. Матвеева, В.М. Махова, В.Є. Мельниченко, Л.М. Руденко, В.М. Синьов, Л.В. Токарська Т.Г. Харченко, В.І. Шебанова та ін.

В.Є. Мельниченко зауважує, що особливості прояву агресивності у підлітків з порушеннями розумового розвитку залежать від ступеня

порушення інтелекту [42]. Підлітки з помірними порушеннями розумового розвитку здебільшого проявляють фізичну та непрямую агресію, що вказує на сформованість, реактивність та однотипність прояву агресивної поведінки у розв'язанні конфліктних ситуацій. У підлітків з легким ступенем порушень розумового розвитку агресивність виражається у підвищеній реактивності поведінкових та емоційних проявів.

Особливості прояву агресивності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку експериментально вивчалася у різних соціальних системах «підліток – підліток», «сім'я – підліток» та «педагог – підліток».

У системі «сім'я – підліток» майже в усіх підлітків виявлено несприятливу соціальну ситуації в сім'ї, порушення дитячо-батьківських взаємин (неповні сім'ї, алкоголізм чи безробіття батьків; жорстокість у ставленні до дитини, емоційне відчуження батьків, лайка в сім'ї та ін.). Батьки підлітків з порушеннями розумового розвитку найчастіше застосовують такі тактики поведінки у конфліктах: 66,7% респондентів ніколи не намагаються обговорювати проблему спокійно; 58,4% досліджуваних не обговорюють ситуацію спокійно; 33,3% іноді або майже завжди кричать та звинувачують один одного; 41,7% майже завжди насуплюються і відмовляються розмовляти; 33,3% респондентів майже завжди кидають чимось один в одного та вибігають з кімнати. У більшості випадків підліток наслідує агресивну поведінку батьків, тому це часто є причиною підвищеного рівня агресивності підлітка з порушеннями розумового розвитку. У системі «сім'я – підліток» переважають прояви фізичної агресії або погрози нею, вербальної агресії, негативізму, роздратування, предметної агресії.

У системі «підліток – підліток» майже в усіх опитаних порушені стосунки з ровесниками. Діти часто конфліктують з однокласниками. Найбільша кількість досліджуваних підлітків з порушеннями розумового розвитку мають високий рівень: вербальної агресії (50% респондентів), фізичної агресії (50% підлітків), предметної агресії (41,7% опитаних), емоційної агресії (50% досліджуваних); середній рівень самоагресії характерний для 41,7% досліджуваних. Отже, найбільш властивою для підлітків з порушеннями розумового розвитку є вербальна, фізична та емоційна агресія, що є проявом захисту власного Я у підлітковому віці. У системі «підліток – підліток» переважає емоційна агресія, предметна агресія, вербальна агресія, фізичні агресивні дії.

У системі «педагог – підліток» підлітки часто порушують дисципліну в освітньому закладі, негативно реагують на зауваження педагогів. Переважаючим, за оцінкою педагогів, для підлітків з порушеннями розумового розвитку є високий рівень агресивності, який присутній у 66,7% досліджуваних підлітків. Середній рівень агресивності властивий для 25% респондентів. Низький рівень агресивності характерний для 8,3% підлітків. В освітньому закладі підліток, за оцінкою педагогів, має такі особливості

прояву агресивної поведінки; він не може промовчати, коли чимось незадоволений; якщо хтось заподіює йому біль, він старається відплатити тим же; іноді в нього спалахує бажання зробити щось погане, яке шокує оточуючих; часто буркотливий не по літах; невдачі викликають у нього сильне роздратування, бажання знайти винуватих; у нього нерідкі напади похмурої дратівливості. У системі «педагог – підліток» переважає вербальна агресія, роздратування, негативізм.

Отже, за результатами дослідження, високий рівень агресивності виявлено у 58,3% підлітків з порушеннями інтелекту, які намагаються застосовувати різні види агресії високої інтенсивності. Середній рівень агресивності виявлено у 25,0% опитаних, яким характерні деякі агресивні поведінкові прояви. 16,7% досліджуваних мають низький рівень агресивності та надають перевагу доброзичливим стосункам, уникають агресивності у поведінці.

Для корекційної роботи пропонуємо програму «Подолання агресивної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту» з метою зниження рівня агресивності у підлітків з порушеннями інтелекту. Напрямами корекційної роботи з агресивною поведінкою підлітків є: навчання підлітка відреагуванню своєї агресії соціально прийнятним способом, що є безпечним для оточуючих та для себе; навчання підлітка саморегуляції агресивної поведінки; зниження рівня особистісної тривожності підлітка; навчання підлітка конструктивним поведінковим реакціям у проблемній ситуації; розвиток емпатії; розвиток адекватної самооцінки; консультаційна робота з педагогами та батьками.

Методами корекційної роботи з підлітками з порушеннями розумового розвитку для подолання у них агресивності є: музична терапія; психогімнастика; пісочна терапія; ізотерапія; ігрова терапія; бесіди; рольові ігри; казкотерапія; працетерапія; доручення; методи схвалення та заохочення; тренінги. Важливо приділяти увагу інтересам підлітка, залучати до участі у заняттях та гуртках.

У роботі з педагогами можна застосовувати бесіди, консультації, лекції, тренінги психологічної компетентності педагогів; розвивальні семінари, практичні заняття та соціально-психологічні тренінги для розвитку навичок партнерської взаємодії. У роботі з батьками проводяться тренінгові заняття, спрямовані на просвітницьку роботу та подолання особистісних проблем; ігри для засвоєння батьками соціально прийнятних тактик сімейної взаємодії та подолання агресії; індивідуальні консультації. Значимою є міжпрофесійна взаємодія олігофренопедагога з класним керівником підлітків, психологом, соціальним педагогом, лікарем, представниками педагогічного колективу та адміністрацією освітнього закладу. Перспективами подальших досліджень означеної проблеми є апробація запропонованої програми подолання агресивної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту та повторна діагностика її ефективності, залучення

до здійснення програми фахівців команди психолого-педагогічного та медичного супроводу підлітка та його батьків.

Список використаних джерел

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. Минск : Харвест, 2001. 976 с.
2. Мельниченко В. Є. Специфіка соціально-регулятивних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 9. С. 73–79. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_9_13

Співак В.І., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМ'ї, В ЯКІЙ ВИХОВУЄТЬСЯ ДИТИНА З АУТИЗМОМ

Родинне виховання є однією з найважливіших і найменш досліджених сторінок в історії всесвітньої та вітчизняної педагогіки. В педагогіці переважно предметом вивчення ставала система державної освіти, а такі питання, як особливості родинного виховання, тим паче родини, де є дитина з особливими потребами, були мало дослідженими. Наразі, у період відродження на державному рівні родини, як основного осередку соціального виховання, чималої актуальності набула проблема узагальнення й систематизації розрізнених відомостей про тенденції розвитку родинної педагогіки та сімейного виховання.

Розумне, цілеспрямоване виховання дитини з особливими потребами створює сприятливі умови для компенсації того чи іншого дефекту та корекції вад і недоліків, що зумовлені ним. Формування особистості такої дитини, зокрема з аутистичними вадами, здійснюється, як цілеспрямований, поетапний процес, що становить цілісну систему, сукупність динамічно пов'язаних компонентів (явищ, процесів, впливів, етапів), взаємодія яких породжує нову системну якість як корекційно-педагогічного виховання, так і виховання дитини в родині.

Беручи до уваги думку М.К. Шеремет [3], що служба ранньої психокорекційної допомоги має стати однією з ланок загальної системи спеціальної освіти, нагальне завдання якої на сучасному етапі передбачає максимально широке обстеження дітей із порушенням розвитку на ранніх етапах онтогенезу, а це певною мірою є попередженням вторинних

відхилень.

Адже фахівці таких служб разом із родинами можуть продуктивно використовувати сензитивні періоди становлення вищих психічних функцій дитини для ефективної їх корекції. При цьому на перший план висувається такий важливий аспект, як активна участь у процесі корекції батьків і членів родини такої дитини, які своєю чергою, мають бути підготовленими відповідними фахівцями.

За своїми цілями та завданнями виховання дитини з особливими потребами збігається з загальними принципами педагогіки, але ці загальні завдання сполучуються зі спеціальними, що зумовлені характером психофізичного порушення. Основним завданням виховання такої дитини є компенсація відхилення у розвитку та подолання його наслідків.

Системний підхід до цього питання дає змогу розглянути основні особливості проблем дитини зі спектром аутистичних порушень; складні життєві обставини, які впливають на кожного члена її родини; описати стадії адаптації сім'ї до життя з особливою дитиною, а також визначити шляхи співпраці сім'ї з фахівцями, які допомагають організувати оптимальну допомогу дитині та родині загалом.

Поява дитини з відхиленнями у розвитку для будь-якої сім'ї є складним іспитом, оскільки потребує об'єктивної інформації, соціальних ресурсів, підтримки близьких та друзів, кваліфікованої допомоги спеціалістів. Народження в сім'ї дитини з будь-яким психічним або фізичними відхиленням завжди робить ситуацію в родині складною та різко змінює все існування сім'ї – цінності, прагнення та реакції батьків і близьких родичів. Змінюється психологічний стан й орієнтири дорослих і здорових дітей, виконання родинною виховної та моральної функції, взаємодію з соціальними інституціями та навколишнім світом. Жодна сім'я не хоче мати дитину з певними відхиленнями у розвитку, і тому, коли народжується така дитина, родинному горю немає меж. Страждання батьків зазвичай важко описати. Спочатку виникає відчуття провини, сорому, безнадійності й жалю до себе, і все це буває настільки важким, що виникає прагнення в будь-який спосіб позбутися нестерпних переживань. Якщо розпач важко подолати, батьки можуть зовсім відмовитися від дитини або відмовитися сприймати її хворою, або думати, що це не їхня дитина. Їх охоплює глибокий сум, почуття спустошеності й самотності, туга за здоровою дитиною, як за чимось назавжди втраченим.

В той час, коли тривають переживання батьків і вони починають поступово звикати до того, що не змогли мати здорову дитину, яку вони так чекали, їхня аутична дитина знаходиться поруч і потребує постійної уваги. Сьогоднішні надзвичайно несприятливі умови в країні негативно позначаються на стабільності навіть цілком благополучних сімей. Погіршення матеріально-побутових умов, поступове зубожіння, втрата роботи викликають у людей почуття незахищеності, страху перед завтрашнім

днем. Усе це призводить до наростання напруження в сім'ї, негативно впливає на виховання дітей.

Батьки дитини, які опинилися в подібній ситуації, мають багато труднощів. Деформація позитивного життєвого стереотипу, що зумовлена народженням аутичної дитини, несе із собою порушення, які можуть виявитися на соціальному, соматичному й психологічному рівнях. Сім'ї аутичних дітей зазнають значного стресу від непередбачуваності поведінки дитини і пов'язаних з цим проблем у соціальному та міжособистісному спілкуванні.

Для сімей з аутичними дітьми реальними є фактори підвищеного ризику: невизначеність діагнозу, тяжкість та довготривалість хвороби, труднощі у тому, щоб відповідати суспільним нормам. Нові дослідження [1] свідчать про те, що численні невдачі аутичних дітей вкрай важко впливають на сім'ю, особливо на матір, а також на братів і сестер. У таких сім'ях часто погіршуються подружні стосунки, і з дорослішанням дітей ці проблеми не зменшуються.

Зазначимо, для забезпечення успішного розвитку та виховання такої дитини потрібна наявність психологічного комфорту в сім'ї та її скоординованого функціонування.

Найбільші проблеми випадають на долю матері, оскільки із самого народження дитини мати не отримує позитивних емоцій, безпосередньої радості спілкування. Дитина не посміхається до неї, не дивиться їй в очі, не любить сидіти на руках; іноді вона навіть не вирізняє її серед інших людей, не віддає видимої переваги під час контакту з матір'ю. Тому зрозумілими є прояви у матері репресивності, дратівливості, емоційного й фізичного виснаження.

За результатами багатьох досліджень, зокрема, А.А. Колупаєвої, Т.В. Сак О.М. Тараненко, та ін. [2], можна зробити такі висновки про особливості материнського ставлення до дітей з аутистичним спектром порушень: ставлення матері аутичної дитини має суперечливу структуру: на когнітивному рівні оцінка дитини є відстороненою або інфантиліаризованою, відображає труднощі матері в розумінні своєї дитини у створенні моделі її виховання та можливості включення дитини в соціальне середовище. Проте, емоційне ставлення більшості матерів залишається адекватно прийнятним і позитивним; у всіх матерів відмічаються певні особистісні особливості: високий рівень тривожності з реакцією відходу від фрустрації, емоційна нестійкість, підвищена чутливість до соціальних критеріїв і зовнішніх оцінок їх дій і особистості, що створює підвищене афективне середовище для аутичної дитини; соціальний статус матері впливає на ставлення до дитини; так мати з більшим соціальним навантаженням (яка працює, або з неповної сім'ї) частіше відмовляється від хворої дитини; материнське ставлення до хворої дитини залежить від порядку її народження: у сім'ях, де дитина з аутизмом є єдиною, найчастіше спостерігається її емоційне сприйняття.

Найменш сприятлива психологічна ситуація складається, коли дитина з РДА народжується другою у сім'ї: в матері частіше складається комплекс рольової неповноцінності і неможливість гнучкої адаптації до особливостей такої дитини; ступінь важкості аутизму дитини суттєво не впливає на материнське ставлення. Відмінності спостерігаються в когнітивній оцінці здібностей і поведінки дитини (важкий ступінь РДА дитини частіше викликає в матері відторгнення, тим часом як легкий – підвищує в неї рівень тривожності).

Від самого початку народження дитини з аутизмом батьки і матері по-різному реагують на повідомлення про особливості дитини. Батько сприймає повідомлення про таку дитину як інструментальну кризу. Він, як правило, реагує менш емоційно, ніж мати і частіше ставить запитання про довгостроковість відхилень, тобто батько більш стурбований соціальним статусом і майбутньою кар'єрою дитини. Батька більш засмучує, коли відхилення дитини помітні зовні.

Батько, як правило, уникає щоденного стресу, пов'язаного з вихованням аутичної дитини, оскільки проводить багато часу на роботі, проте він також переймається почуттям провини, розчарування, хоч і не каже про це так явно, як мати. До того ж, батько стурбований тяжкістю стресу, який зазнає його дружина. На нього покладаються особливі матеріальні тягарі стосовно забезпечення догляду за «важкою» дитиною, які стають дедалі гостріші, оскільки обіцяють бути довготривалими, фактично довічними. Реакція батька на дитину з РДА може визначати собою реакцію інших членів родини, тобто існує чіткий взаємозв'язок між рівнем прийняття дитини з боку батька і загальним ставленням до дитини в домі. Таким чином реакція батька може «задавати тон» для всієї родини. Поведінка батька може виявлятися або через залучення до виховання дитини, або й як цілковита відстороненість від цього. Від байдужості батька страждає не лише розвиток дитини, але й загальний клімат у сім'ї. Якщо ж батько активно включається в турботу про дитину, нагородою за це стає його власне задоволення та згуртування сім'ї.

Батьки дітей з аутистичним спектром порушень нерідко звертаються по допомогу до спеціалістів лише після того, як відхилення у розвитку та поведінці дитини стають очевидними для всіх. Почувши встановлений діагноз, значна кількість матерів і батьків почуваються безсилими і беззбройними, оскільки не знають чим можна допомогти своїй дитині. Тому, працюючи з батьками цієї категорії дітей, потрібно знайомити їх з особливостями розвитку аутичних дітей взагалі і їх дитини зокрема. Зрозумівши, чим конкретним відрізняється їхня дитина від інших, побачивши її «сильні» та «слабкі» сторони, батьки можуть спільно з психологом і педагогом визначати рівень вимог до неї, вибрати основні напрямки та форми роботи.

Працюючи з аутичними дітьми, психологи, педагоги і батьки спільними зусиллями можуть розвинути їхню уяву, навчити ефективних

способів спілкування з однолітками, а отже й адаптувати дитину до умов навколишнього середовища.

Список використаних джерел

1. Лобанова А.С., Калашнікова Л.В. Робота з підлітками-девіантами: соціологічний та психологічний аспекти: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Каравела, 2017. 468 с.

2. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник: у 9 кн. Кн.8. Дитина з аутизмом / А.А. Колупаєва, О.М. Тараненко, Т.В. Сак [та ін.]; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ: Літопис – ХХ. 2010. 38 с.

3. Шеремет М.К., Кондукова С.В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С.102–106.

Ставніченко С. О., магістрантка
*Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Формування у дітей санітарно-гігієнічних навичок відіграє провідну роль в охороні їх здоров'я та сприяє виробленню правильної соціальної поведінки у побуті. Кінцевим результатом даного процесу виступає автоматизоване виконання дітьми норм особистої гігієни, а подальші санітарно-гігієнічні навички можуть вдосконалюватися протягом усього життя.

Вчені (О. Гаврилов, Н. Савінова, Л. Ханзерук, О. Хохліна, О. Чеботарьова та інші) у своїх дослідженнях визначають, що провідне значення в розвитку загальної культури та соціальної компетентності дитини з інтелектуальними порушеннями належить санітарно-гігієнічним вмінням та навичкам, ступеню їх сформованості. Соціально-побутова діяльність відповідає соціальним та особистісним потребам дитини, сприяє формуванню морально-етичних норм та правил поведінки, розвиває духовність, вихованість, підвищує рівень загальної культури молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

О. Чеботарьова визначає три основні умови успішного формування санітарно-гігієнічних вмінь та навичок: раціонально організований простір

(чиста та простора кімната, наявність необхідних матеріалів та предметів, тощо); чіткий режим дня; контроль з боку дорослих [6, с. 70].

Ми доповнюємо запропонований перелік і вважаємо, що провідну роль відіграє також сталість умов, обізнаність дитини щодо призначення та місця кожного, запропонованого для неї, предмету. Наприклад, у ванній кімнаті має бути раковина, зручного для дитини розміру, в якій повинно знаходитись мило, рушник, серветки на доступному для дитини рівні.

Л. Тищенко розкриває основні принципи, яких варто дотримуватись у процесі формування санітарно-гігієнічних умінь та навичок: принцип доступності та самостійності (завдання мають бути цікавими та доступними для дітей); принцип пізнавальної активності (запропонований дитині матеріал чи вправи повинні мати позитивний емоційний відгосок у дитини); принцип взаємозв'язку наочності та практичності (передбачає демонстрацію вправи з виконанням дій); принцип поетапності (передбачає поступовість в оволодінні дитиною матеріалом); принцип варіативності (орієнтування педагога на наявний досвід дитини та використання його у видозмінених умовах), тощо [3, с. 208].

О. Хохліна тверджує, що особлива роль у формуванні санітарно-гігієнічних вмінь та навичок, належить чіткому дотриманні режиму, щоденне повторення конкретних процедур (в один і той самий час), на думку вченої, сприятиме швидкому оволодінню звичками культури поведінки [4, с. 29].

Справді, дотримання режимних моментів привчить дитячий організм до системи та ритму, допоможе виховати дитини організованість і дисциплінованість, що впливатиме не лише на рівень її соціальної компетентності, а й збереже її нервову систему.

Ю. Галецька наголошує, що розпочинати формування санітарно-гігієнічних умінь і навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями слід з вироблення мотивації та створення позитивного ставлення дитини до соціально-побутових дій (вмивання, розчісування, одягання, тощо). Вчена підкреслює, що дане завдання можна реалізувати використовуючи такі методи, як: приклад дорослого, пояснення, заохочення (матеріальне чи нематеріальне), бесіда, дійові вправи, тощо [1, с. 226].

Подальша робота з формування санітарно-гігієнічних навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями спрямовується на розв'язання широкого колу завдань – виховання звички до здорового способу життя, оволодіння навичками психогігієни, внесення корективів у звички дітей, підвищення рівня санітарно-гігієнічних знань, тощо.

Вчені (Ю. Галецька, Н. Гіренко та інші) визначають, що для успішного розв'язання вищезазначених завдань слід використовувати цілий комплекс педагогічних прийомів, з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей: навчальна діяльність, вправа з ігровими прийомами (дидактичні ігри, сюжетно-рольові ігри, тощо), інформативні хвилини (на

яких буде доречним нагадати дітям про дотримання правил гігієни та культури поведінки), тощо [2, с. 41].

Отже, формування санітарно-гігієнічних умінь та навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями – процес тривалий, у зв'язку з особливостями оволодіння соціально-побутовими навичками дітьми даної категорії, деякі завдання можуть багаторазово повторюватися.

Список використаних джерел

1. Галецька Ю. В. Дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 226–230.

2. Гіренко Н.А. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі. *Методичний посібник для студентів дефектол.фак-ту за спеціальністю 6.010100 «Дефектологія»*. Слов'янськ, 2002. 130 с.

3. Тищенко Л. А. Розвиток мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю на заняттях з формування навичок самообслуговування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 207–210.

4. Хохліна О.П. Теоретичні засади удосконалення змісту освіти школярів з порушеннями інтелекту на перетині століть. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №2. С. 28–37.

5. Чеботарьова О. В. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко, Н.А. Ярмола та ін.: за ред.: О.В. Чеботарьової. К., ІСП НАПН України, 2019. 120 с.

Старенкова В. М., магістрантка
*Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ОПИСУ ПРОДУКТИВНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Шлях України до євроінтеграції зумовлює незворотні зміни у системі освіти та спрямовує сучасні навчальні заклади на реалізацію особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходу, які вимагають від педагогів ґрунтовних знань щодо сутності та особливостей продуктивних видів діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Вчені (А. Богуш,

Ю. Бондаренко, І. Войтюк, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Н. Савінова, Ю. Пінчук, М. Шеремет та інші) наголошують, що залучення дитини з порушеннями психофізичного розвитку до продуктивної діяльності сприяє формуванню в неї усвідомлених предметно-практичних дій, стратегій досягнення мети, набуття практичного досвіду, оволодіння необхідними навичками, тощо.

Розвиток продуктивної діяльності нерозривно пов'язаний з розвитком сприйняття, мовлення, мислення, уяви та іншими психічними пізнавальними процесами:

І. Войтюк наголошує, що порушення пізнавальних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями призводить до труднощів в оволодінні ними ігровими та продуктивними видами діяльності (малюванням, аплікацією, тощо) [2, с. 344].

І. Дмитрієва визначає, що діти з інтелектуальними порушеннями проявляють одноманітні, короткочасні та хаотичні дії з олівцями, що не мають жодної образотворчої спрямованості, їх діяльність позбавлена ігрових прийомів, не супроводжується вербальними засобами, не пов'язується з реальним світом речей.

О. Гаврилов стверджує, що при успішній корекційно-розвитковій роботі, діти з інтелектуальними порушеннями можуть оволодіти елементарним запасом графічних образів, набути певний рівень графічного досвіду, що супроводжуватиметься активним асоціюванням малюнку із реальними предметами, здійсненням дитиною вербального супроводу власної діяльності, тощо [3, с. 27].

Отже, продуктивна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями самостійно не виникає, що проявляється у відсутності конструктивних умінь та мовленнєвого супроводу діяльності у дітей даної категорії. Це зумовлює потребу у вивченні проблеми формування вербального супроводу опису продуктивних дій у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Академічний тлумачний словник української мови пояснює сутність поняття «супровід» як «те, що супроводжує яку-небудь дію чи явище» [1, с.36].

Сучасний тлумачний словник визначає поняття «вербальний» як «той, що стосується усного мовлення, словесний» [5, с. 14].

Отже, вербальний супровід – це словесне коментування конкретних дій.

Продуктивна діяльність, у дефектологічному словнику, визначається як «діяльність, результатом якої є створення кінцевого матеріального продукту».

Ми визначаємо, що продуктивна діяльність може одночасно виступати фактором розвитку особистості дитини та засобом педагогічного впливу на неї.

Ю. Пінчук виділяє два види продуктивної діяльності – образотворчу (яка дозволяє дитині виразити свої почуття чи емоції та, в результаті, отримати творчий продукт) та конструктивну діяльність (яка дозволяє дитині самостійно конструювати споруди для гри) [4, с. 73].

Розглянемо значення вербального супроводу у вищезазначених видах продуктивної діяльності:

Образотворча діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями супроводжується вербальним супроводом, який проявляється в співставленні назви предмета, його ознак, характеристик з його реальним образом. Таким чином відбувається формування взаємозв'язку між сенсорним та мовленнєвим розвитком, який допомагає здійснити контроль за засвоєнням дитиною слів та фраз, даних їй у процесі образотворчої діяльності (при малюванні, аплікації, ліпленні, тощо).

У процесі конструктивної діяльності вербальний супровід здійснюється з метою пояснення, коментування дитиною дій та їх призначення, здійснення ігрових дій, тощо. Вербальний супровід включає в себе усі види комунікативних висловлювань: питання, спонукання, повідомлення.

Отже, вербальний супровід опису продуктивної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями (промовляння назв предметів, їх ознак, деталей, призначення, коментування власних дій з цими предметами) сприяє збагаченню словника дитини, покращує рівень розуміння дитиною власних дій, підвищує її мотивацію до заняття, розвиває її мовленнєві вміння, вміння оформлювати власне висловлювання, тощо.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови: у 20 томах. Том 9: Міщанин Настукувати. К.: Наукова думка, 2018. 912 с.
2. Войтюк І. В. Проблема корекції мислення розумово відсталих дітей у психічно-педагогічній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 344–348.
3. Гаврилов О.В. Особливості розвитку психічних процесів (увага, пам'ять, моторика, емоційно-вольова сфера) дітей з помірною розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Випуск 20 (2). С. 25–33.
4. Пінчук Ю.В. Зміст та методи розвитку продуктивних видів діяльності у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис*. Випуск 34. Корекційна педагогіка. С. 72–79.
5. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

Стрельбіцька К.В., вихователь
закладу дошкільної освіти №3 «Усмішка»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ КОРЕКЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

На сучасному етапі відкрилися нові перспективи у системі корекційної освіти, пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. І хоча потреби у таких дітей різні, проте розвиток дрібної моторики для кожного з них є необхідною передумовою ефективного корекційного процесу та подальшого індивідуального розвитку. У повсякденному житті більшість дітей з особливими освітніми потребами мають порушення розвитку дрібної моторики. Найхарактерніші з них такі: порушення регуляції довільних рухів, недостатня координація та чіткість виконання, труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизації нового руху, наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість, не володіння одночасним виконанням рухів пальців обох рук. Усі ці порушення моторної сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку обумовлюють труднощі оволодіння життєво необхідними вміннями і навиками самообслуговування та комунікації.

Реалії сьогодення показують, що діти нечасто роблять щось своїми руками. Адже сучасні іграшки та речі влаштовані максимально зручно, але не ефективно для розвитку дрібної моторики (одяг і взуття з липучками натомість шнурівок і гудзиків, книжки та посібники з наклейками натомість картинок для вирізання тощо). На жаль, про проблеми з координацією рухів і дрібною моторикою дитини, більшість батьків дізнаються тільки перед вступом її до школи, а то і у школі, що викликає труднощі в навчальній діяльності дитини.

Провідні вчені (І. Павлов, О. Лурія, А. Леонт'єв, Н. Жукова, Е. Мастюкова, В. Бехтерев, Н. Кузьміна, Л. Белякова, Л. Лопатіна) дослідили та описали у своїх роботах взаємозв'язок загальної, дрібної і мовленнєвої моторики з формуванням мовлення [2, с. 287]. Зокрема О. Лурія вважав, що розвиток мовлення починається саме тоді, коли рухи пальців рук досягають достатньої тонкості.

З'ясовано, що рухи пальців рук у ході розвитку людства виявилися тісно пов'язані з мовленнєвою функцією особистості. Першою формою спілкування первісних людей були жести, у виконанні яких значну роль відігравала рука. Невипадково, що руки створили можливість розвивати первинне мовлення людей за допомогою жестів. Розвиток функцій руки і мовлення відбувався паралельно. Відповідно до цього розвиток мовлення

дитини теж має свій початок. Так, спочатку розвивається дрібна моторика, потім з'являється артикуляція тощо. Встановлено, що показниками розвитку моторики рук є перш за все володіння навиком зорово-моторної координації, рівень довільності рухів, розвиток рухових якостей: точності, сили, спритності, плавності; координованість дії рук. У більшості дітей з порушенням інтелекту пальці малорухливі, їх рухи відрізняються неточністю або неузгодженістю. Багато дітей з порушеннями інтелекту у п'ятирічному віці тримають ложку у кулаці, насилу правильно беруть пензлик, незграбно тримають олівець, ножиці. Діти не можуть розстебнути і застебнути гудзики, зашнурувати черевики. Їм буває важко зібрати розсипалися деталі конструктора, працювати з пазлами, рахунковими паличками, мозаїкою тощо.

Таким чином, діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто відчують себе неспроможними в елементарних діях, доступних одноліткам. З плином часу рівень розвитку складно координованих рухів руки у дітей, що мають інтелектуальні порушення виявляється недостатнім для засвоєння письма, що формує труднощі у навчанні. Саме тому важливо стежити за рівнем розвитку дрібної моторики у дітей із інтелектуальними порушеннями починаючи з раннього дитинства [3, с. 113].

Слід зазначити, що є всі підстави розглядати кисть руки дитини як орган, що активізує і стимулює діяльність кори головного мозку, підвищує працездатність всіх її відділів, позитивно впливає на формування у дітей дошкільного віку вищих пізнавальних функцій, особливо мислення й мовлення. А для того, щоб дрібна моторика виконала ці завдання необхідно організувати її належну роботу. Тільки розвиваючи рухи рук дитини регулярно, всебічно, методично та грамотно, можна досягти найбільшого ефекту від всієї проведеної роботи. Відповідно до цього, якщо розвиток рухів пальців відповідає віку, то і розвиток мовлення теж в межах норми, якщо ж розвиток пальців відстає – відстає і розвиток мовлення, хоча загальна моторика при цьому може бути в межах норми і навіть вище.

Протягом періоду раннього дитинства чітко простежується залежність – паралельно з удосконаленням дрібної моторики пальців рук визначається розвиток комунікації в цілому. Таким чином, говорячи про період підготовки дитини до активного мовлення, потрібно мати на увазі не тільки тренування артикуляційного апарату, а й дрібної моторики. Зазначене вище дозволяє віднести кисть руки до мовленнєвого апарату, а рухову область кисті руки вважати ще однією мовленнєвою ділянкою мозку [4, с. 65].

Крім цього встановлено зв'язок між руховою та інтелектуальною активністю особистості. Діти з активним руховим режимом мають високу і стійку успішність. М. Кольцова відзначала, що тренування тонких рухів пальців рук надає більший вплив на розвиток активного мовлення у дитини, аніж тренування загальної моторики. На основі проведених досліджень, зазначають про тісний зв'язок функцій мовлення і руки.

Розвиток мовленнєвих ділянок у правій і лівій півкулі головного мозку, в залежності від того, є дитина правою або лівою, показує зв'язок функції мовлення і руки. Таким чином, аналіз рівня розвитку мовлення дітей знаходиться в прямій залежності від сформованості тонких рухів пальців рук. Якщо рух пальців розвинений відповідно до віку, то і мовленнєвий розвиток дитини в нормі. Тому тренування пальців і кисті рук є найважливішим фактором успішного мовленнєвого розвитку дитини, що сприяє розвитку артикуляційних рухів, підготовці кисті руки до письма і підвищує працездатність підростаючого покоління в цілому. Таким чином, діяльність дитини виражається в рухах.

Порушення розвитку моторики у дітей з порушеннями інтелекту виражаються в сповільненості рухів, незграбності, а також в нерівномірному характері рухів, обумовленому нестійкістю уваги. У дітей зазначеної категорії нерозвинені рухові образи, що призводить до недорозвинення кінестетичного самоконтролю. Практично у всіх дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається недорозвинення моторики. Виразність і причини моторного недорозвинення різні. Порушення можуть поширюватися як на загальну, так і на дрібну моторику. Це призводить до уповільнення темпів формування різноманітних рухових навичок, автоматизація яких вимагає як багато часу, так і значну кількість зусиль. Крім того, сформовані навички характеризуються неміцністю і тенденцією до швидкого розпаду. Порушення моторної сфери дуже часто виявляються в різноманітних стереотипно повторюваних рухах [1].

У дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначає В. Астапов, недорозвинена моторика в цілому. Рухи дітей погано скоординовані, уповільнені, незграбні, у них виявляється виражене недорозвинення складних форм руху, відзначається важке переключення з одного руху на інший, невміння виконати рух за словесною інструкцією. На думку Т. Власової, М. Певзнер зазначене порушення пов'язане з невмінням координувати роботу обох рук, поєднувати їх рух з рухами корпусу, управляти складними рухами. Труднощі викликає диференціація, швидкість, плавність включення в рух, перемикання з одного руху на інший [2, с. 211]. Деякі дослідники не без підстав вважають, що моторне недорозвинення звужує можливості взаємодії дитини з навколишнім світом, збіднюючи запас знань про нього. Редується також коло емоційних стимулів, які впливають на дитину, завдяки його руховій активності. Можливо, порушення рухового розвитку є причиною відставання в інтелектуальному розвитку і перш за все у формуванні наочно-дієвого мислення.

Недостатністю моторики обумовлені властиві дітям з особливими освітніми потребами порушення вимовної сторони мовлення. Фонетично правильне усне мовлення передбачає точну координацію рухів органів мовленнєвого акту. Порушення моторики, які проявляються в ході і ручної діяльності старших дошкільнят, відображуються і на мовленнєвій діяльності.

У процесі теоретичного аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури виявлено, що витoki задатків і здібностей дітей – на кінчиках їхніх пальців. Чим більше впевненості і винахідливості в рухах дитячої руки, тим тонше взаємодія руки зі знаряддям праці (ручкою, олівцем), тим складніші рухи необхідні для цієї взаємодії, тим яскравіше творча стихія дитячого розуму, чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розвиненіша.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. Основні аспекти діяльності вчителя-дефектолога в сучасних умовах. URL : <https://gayash.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01> (дата звернення: 10.09.2022).
2. Бондаренко Ю., Воротинцева О. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка ; редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова [та ін.]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 7(101). С. 286–297.
3. Кочерга О. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ. Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. 128 с.
4. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

Сухіна І.В., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
*Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна*

РОЗВИТОК РЕЗИЛІЄНТНОСТІ У БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП) нині доводиться долати кризові виклики сьогодення, які ще більше ускладнюють їхній непростий шлях. Для цього потрібно ставати сильнішими, стійкішими, розвивати резилієнтність.

Резилієнтність (психологічна стійкість) – це спроможність проходити крізь життєві випробування, зберігаючи і відновлюючи психічне здоров'я, особистісну цілісність і зростання, соціальні зв'язки. Це надзвичайно

важлива якість, що росте і міцніє з кожним досвідом подолання труднощів та викликів життя (О.Романчук, 2022).

Ми маємо на увазі стійкість, коли говоримо про прийняття випробувань і дії у відповідь згідно цінностей. Це не про спокій і розслаблення, а про дисциплінований ритм турботи про себе та відновлення в умовах хронічного стресу та невизначеності. Це та якість, яка дозволить жити повноцінно і не поринути у емоційне вигорання чи застрягти у психологічній травмі (М. Марковська, 2022; І. Сухіна, 2020).

Основні компоненти резилієнтності, які потрібно розвивати у батьків дітей з ООП – витривалість і готовність до труднощів. Витривалість – це спроможність тривалий час попри усі виклики та випробування зберігати сили, психічне здоров'я, надію і відвагу, щоб вистояти, перемогти і відродитися. Готовність до труднощів передбачає вміння прогнозувати, планувати, бути готовими до різних можливих сценаріїв, і водночас тримати баланс, уміти жити, бути у повній присутності з сьогоденням.

Щоб розвивати резилієнтність батькам дітей з ООП необхідно оволодіти *менеджментом енерговитрат*. Для цього необхідно регулярно поповнювати власний енергетичний баланс, який включає різноманітні ресурси (сон, їжа, достатній питний режим, фізична активність, відпочинок на природі тощо). Важливо визнавати межі власних сил, надмірно не навантажувати себе, відокремлювати другорядне від основного і максимально спростити життя (О.Романчук, 2022; І.Сухіна, 2020).

Розглянемо *складові резилієнтності*, до яких відносять:

- цінності;
- дієвість;
- позитивне мислення;
- регуляція емоцій;
- соціальні зв'язки (О.Романчук, 2022).

Зазначимо, що як власні, так і загальнолюдські цінності допомагають нам вистояти у цей нелегкий час. Для цього ми усвідомлюємо, який у цьому сенс, для чого нам потрібно вистояти, перемогти і відродитися.

Дієвість розглядається, як праця, і як компонент турботи про себе та інших, вирішення посильних проблем, уміння тримати рівновагу.

Важливо вміти відокремлювати позитивні думки, цілеспрямовано брати їх до уваги, переключатися з негативних думок на позитивні, знаходити час для себе побути у тиші.

Важливо також зростати у емоційній компетентності – уміти регулювати емоції, дотримуватися інформаційної гігієни. Адже емоції є важливим компонентом системи сприйняття та регуляції енергії, уваги, поведінки. Вони допомагають виділяти важливу інформацію про середовище, належно оцінювати ситуацію та мобілізувати тіло на відповідну реакцію.

Соціальні зв'язки наразі надзвичайно потрібні, це те, що допомагає плекати нашу спільну стійкість, це підтримка і великий стрій всієї країни.

Отже, ми розглянули важливі складові, необхідні для розвитку резиліентності у батьків дітей з ООП.

Підсумовуючи вище вказане зазначимо, що розвиток резиліентності у батьків дітей з ООП дозволить мобілізувати їхню внутрішню силу та гідно проходити виробування воєнного стану.

Список літературних джерел

1. Марковська, М. (2022) *Стрес і психологічна травма. Що з нами відбувається зараз*. Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/stres-i-psyhologichna-travma-shho-z-namy-vidbuvayetsya-zaraz/>

2. Романчук, О. (2022) *Як берегти і плекати психологічну стійкість в умовах тривалої війни*. Режим доступу: <https://i-cbt.org.ua/resilience-endurance/>

3. Сухіна, І. (2020) Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (17), С. 220–235.

Тимчук О.М., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Миколаївського національного університету
імені Василя Олександровича Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

СПЕЦИФІКА ТА ЗМІСТ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Діяльність асистента вчителя в закладі освіти регламентована нормативно-правовими документами, які є підґрунтям для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та розробки його алгоритму, зокрема:

- зарахування дитини з ООП до закладу освіти та підготовка інклюзивного освітнього середовища з відповідним кадровим, матеріально-технічним та дидактичним забезпеченням відбувається згідно із Законом України «Про освіту» [1];

- забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, надання підтримки (асистент вчителя, асистент дитини), розробка (за потреби) ІПР, використання відповідних програм, тощо відбуваються згідно із «Порядком організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (Постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021) [5];

- моніторинг розвитку дитини з особливими освітніми потребами відбувається згідно з «Положенням про інклюзивно-ресурсні центри» (Постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12.07.2017 [6]).

Необхідною умовою забезпечення якісної освіти для дітей з особливими потребами є висока педагогічна майстерність, що має виходити за рамки стандартних методів, урахуваючи розмаїття особливих та типових можливостей учнівського колективу. Вчитель має здійснювати свою освітню діяльність на підґрунті індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, оцінювати розвиток дитини на основі об'єктивних спостережень за її розвитком, розробляти індивідуальні освітні програми тощо. Виконання цих та інших завдань передбачає професійну співпрацю педагога з асистентом вчителя [4, с. 76].

До основних напрямів діяльності асистента вчителя належать: співпраця з вчителями щодо організації освітнього процесу дитини з ООП в умовах класу з інклюзивним навчанням; організація корекційно-розвиткових занять з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини; створення умов соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами, формування в неї моделі поведінки в дитячому колективі і т. ін.

Необхідно також зазначити, що завданням асистента вчителя є не лише допомога одному вчителю та одному чи кільком учням. Асистент педагога допомагає іншим вчителям у навчальному закладі залежно від розкладу. Крім того, учні, яким надає допомогу асистент, можуть змінюватись кожного року. Так, у навчальний заклад можуть приходити нові учні, інші учні будуть потребувати меншої допомоги, а деякі – навпаки, більше. Асистент вчителя має бути гнучким у задоволенні потреб, визначених керівником навчального закладу та вчителями [3, с. 226].

Організовуючи спільну діяльність у рамках професійної взаємодії «асистент вчителя - вчитель», перш за все слід дотримуватися розуміння, що це мікроколектив односторонців, які, виконуючи певні посадові обов'язки, вирішують різні проблеми, однак мають спільну мету. Слід зазначити той факт, що провідна роль у забезпеченні освітньо-виховного процесу на уроці належить вчителю, у той час, як асистент має опікуватись цим процесом у векторі найоптимальнішого засвоєння інформації, знань, формування навичок в учнів з ООП. Відтак, асистент вчителя є помічник, і серед його функціональних обов'язків провідним є здійснення навчально-розвиткової діяльності учнів.

Важливий напрям діяльності всіх фахівців в інклюзивному закладі освіти, зокрема асистента вчителя - систематичне вивчення можливостей і потреб дитини, оцінювання динаміки її розвитку. Асистент вчителя, перебуваючи значний час поряд із учнем, має можливість постійно спостерігати за його діяльністю в освітньому та позакласному середовищі та аналізувати її. Доцільна фіксація таких даних, ведення щоденника спостережень із метою репрезентації результатів на засіданні команди

психолого-педагогічного супроводу, під час планування уроків та додаткових занять з вчителем [2, с. 42-43].

Одним із ключових компонентів всебічного розвитку дитини з особливими потребами є правильно організована взаємодія між вчителем та асистентом. Тому що вони є командою, яка працює на одну спільну мету. Розпочинаючи свою роботу, вони в першу чергу аналізують відповідність вимог навчальної програми, підбирають методи і прийоми, які будуть відповідати можливостям дитини з особливими освітніми потребами та визначають необхідність надання допомоги та її характер [3, с. 228].

У сьогоденному освітньому середовищі де є інклюзивні класи, асистент вчителя став невід'ємною частиною педагогічного колективу і його роль в освітньому процесі є дуже суттєвою.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 28.09.2017 № 2145-УІІ URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.
3. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі: Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2014. С. 219–232.
4. Порошенко М. А. Братко М. В., Колупаєва А.А., Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ Видавництво «Україна», 2019. 300 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» URL : [http:// mon.gov.ua/](http://mon.gov.ua/).
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/>.

Трибухіна О. В., магістрантка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

КОМАНДНИЙ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Вчені (В. Бондар, В. Засенко, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Пахомова, З. Шевців,

А. Шевцов, М. Шеремет та інші) наголошують, що успішне вирішення завдань, що висувається перед навчальним закладом, залежить від злагодженості, комплексності та системності у роботі усіх фахівців педагогічного колективу. Сучасний навчальний заклад повинен реалізувати усі поставлені перед ним задачі для повноцінного розумового, фізичного, морального й творчого розвитку своїх учнів. Фахівці, які здійснюють всебічний розвиток, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, виконують провідну роль у корекційно-розвитковій роботі та несуть відповідальність за успішне оволодіння дитиною комплексом необхідних знань та навичок.

С. Миронова зазначає, що зміст корекційної роботи повинен відповідати освітнім вимогам та спрямовуватися на створення системи комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами при засвоєнні ними навчальної програми, містити у собі корекційну складову, спрямовану на усунення недоліків у мовленнєвому, психічному та фізичному розвитку учнів, сприяючи їх соціальній адаптації. Успіх навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи залежить від системності та скоординованості роботи всіх спеціалістів навчального закладу [3, с.109].

Командний організаційно-виховний супровід ми визначаємо як комплексну та послідовну систему заходів, які вирішують організаційні, навчально-виховні та корекційно-розвиткові питання в командній взаємодії усіх фахівців навчального закладу.

Організація командного супроводу будується з врахуванням інтеграції освітніх областей відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх можливостей.

Т. Скрипник зазначає, що склад командного супроводу визначається відповідно психофізичним порушенням дитини та із врахуванням її потреб. Постійними учасниками супроводу виступають керівники навчального закладу, класний керівник дитини з особливими освітніми потребами, асистент вчителя інклюзивного класу, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог, батьки дитини з психофізичними порушеннями. Також можливе залучення інших фахівців: медичних працівників, лікарів, працівників служб соціального захисту, тощо [4, с.305].

Основною метою командної взаємодії спеціалістів у супроводі дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення діагностичної, корекційної психологічної, медичної та педагогічної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Командний супровід, за дослідженнями Т. Марчак, передбачає [2, с.99]:

- розробку та реалізацію індивідуальної програми здійснення психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами з врахуванням їх індивідуальних можливостей;
- організацію індивідуальних та групових занять для дітей з врахуванням їх індивідуальних та психофізичних особливостей;

- реалізацію системи заходів щодо соціальної адаптації дітей з психофізичними порушеннями в загальноосвітньому навчальному закладі;
- надання батькам (законним представникам) дітей з особливими освітніми потребами консультативної допомоги з питань, пов'язаних з особливостями виховання та навчання дітей з психофізичними порушеннями.

Командний організаційно-виховний супровід повинен будуватися на загальній цільовій спрямованості, єдиній стратегії та повинен мати ієрархічну структуру, представлену двома рівнями – адміністративним та змістовним.

А. Колупаєва визначає ключові принципи, які лежать в основі командного організаційно-виховного супроводу: принцип поваги до людської гідності кожного суб'єкта педагогічного процесу; принцип врахування інтересів та потреб дитини з особливими потребами; принцип міжособистісної взаємодії з іншими фахівцями закладу; принцип постійної співпраці з батьками дітей з особливими потребами, тощо [1, с.23].

Формами взаємодії командного супроводу можуть виступати: засідання фахівців, наради, взаємовідвідування, супервізія, спільна комплексна діагностика, доповіді на методичних об'єднаннях, командне консультування, проведення тренінгів, тощо.

Отже, командна взаємодія всіх фахівців корекційно-освітньої установи дає змогу ефективно вирішувати завдання комплексного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Результатом цього супроводу є успішна соціалізація дітей з порушеннями психофізичного розвитку, реалізація їх у житті суспільства, що сприятиме подальшій самореалізації в різних сферах професійної та соціальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 160 с.
2. Марчак Т. А. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку як складова інклюзивного навчання. Матеріали міжнародної наукової конференції «Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень» (Київ, 12 липня 2020), Київ : МЦНД, 2020. С. 97–101.
3. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2011. № 14 (3). С. 108-112.
4. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. 14. С. 302–313.

Філонюк І.М., магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Ціннісні орієнтації являють собою систему ціннісних уявлень, що виражають суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов життя, реально детермінують вчинки і дії людини. Ціннісні орієнтації є стрижневою, базисною характеристикою особистості. Ціннісні орієнтації особистості формуються поступово в процесі її соціалізації шляхом проникнення соціальної інформації в індивідуально-психологічний світ дитини. Система ціннісних орієнтацій є основним показником рівня розвитку особистості старшокласника, ступеня його соціально-психологічної зрілості.

Численні теоретичні та практичні дослідження проблеми цінностей та їх класифікації у зарубіжній та вітчизняній літературі були проведені рядом науковців: А. Маслоу, Е. Шпрангер, Г. Олпорт, В.П. Тугаринов, М. Рокич та ін. Ціннісні орієнтації підростаючого покоління розкриті у працях багатьох учених: І. Беха, А. Богущ, Т. Бутківської, С. Волкової, В. Гринькова, Н. Кічук, С. Литвиненко, Н. Мойсеюк, Л. Савченко, Л. Хомич, Є. Шиянова та ін.

Ціннісні орієнтації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вивчала В. Коваленко. Вона встановила, що найбільш значущою термінальною цінністю для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є «здоров'я», «отримання задоволень» і «матеріально забезпечене життя», найменш значущими цінностями – «здобуття нових знань», «суспільне визнання». Найбільш значущими моральними цінностями є акуратність та терплячість. Молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями не притаманні цінності високого порядку (духовні, естетичні, етичні тощо), їм властиві цінності на які вони спираються в побуті та навчальній діяльності (акуратність, працьовитість, терплячість). Некритичність і сугестивність, властиві цим школярам, сприяють фіксації соціально-бажаних цінностей і становленню мотивів, що транслуються кваліфікованими вихователями та вчителями. При цьому соціально-бажана мотивація не досягає надситуативного рівня і може втратити свою значущість в інших, несприятливих, умовах [3].

Діти з порушенням зору в порівнянні з їх зрячими однолітками відчують значні труднощі в пізнанні суспільно значущих цінностей, їх присвоєння та перетворенні в особисті орієнтири поведінки. С. Гайдукевич вважає, що повноцінний розвиток ціннісних орієнтацій незрячих і слабозорих школярів можливий тільки в умовах організованої корекційно-

виховної роботи, яка забезпечує активне включення учнів в діяльність по осмисленню реальності і її ціннісного характеру, а також формування у них умінь і навичок, що виконують компенсаторну функцію в цьому процесі.

Формування ціннісних орієнтацій учнів зі зниженим слухом – це довготривалий і складний педагогічний процес, особливо в умовах нинішнього українського суспільства, для якого властиве різке звуження поля загальноприйнятих і однозначно визнаних норм і цінностей [1].

О. Казачінер, О. Жадан дійшли висновку, що ціннісне навчання дітей з особливими освітніми потребами працює через: 1) ціннісну свідомість; 2) благополуччя; 3) сприяння; 4) зв'язок; 5) трансформацію; 6) досягнення. Роль формування життєвих цінностей у дітей з особливими освітніми потребами велика, оскільки це сприяє профілактиці правопорушень, дозволяє формувати ціннісні орієнтири та моральні риси такої дитини, дозволяючи їй органічно вписатися в суспільство; розкриває творчий потенціал, розширюючи можливості професійного вибору; формує наполегливість у праці, сприяє підвищенню професійної орієнтації, сприяє зниженню кількості безробітних, виховує працелюбність, формує у свідомості дитини поняття праці як загальнолюдської цінності; дозволяє скоротити кількість неблагонадійних родин; дозволяє розв'язати проблему соціального інфантилізму [2].

Список використаних джерел

1. Засенко Н. Ф. Основи сурдопедагогіки : навч. посіб. для студ. дефектол. фак. Київ : КПІ імені О. М. Горького, 1990. 104 с.
2. Казачінер О., Жадан О. Формування життєвих цінностей у дітей з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*, 2020. №1 (77). С. 77–80.
3. Коваленко В.Є. Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2021. Вип.18. С. 59–71.

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

ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ ЯК ПЕРСОНІФІКОВАНИЙ ПРОЄКТ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» за критерієм «Невідповідність змісту та якості вищої освіти актуальним потребам суспільства», акцентується увага на таких проблемах:

«невідповідність галузевих стандартів, кваліфікаційних вимог потребам сучасності; відставання українських ЗВО від світових університетських лідерів у питанні забезпечення якості освітнього процесу; формальний підхід до внутрішнього забезпечення якості освіти...» [2, с. 22-23]. Вирішення цих проблем безпосередньо пов'язане з адаптацією європейських освітніх стандартів, зокрема забезпеченням особистісної зорієнтованості освітніх програм.

Саме тому модернізація системи професійної підготовки фахівця, що працює у сфері інклюзивної освіти, безпосередньо пов'язана з європейськими тенденціями розвитку освіти, що базуються на індивідуалізації, персоналізації, особистісній орієнтованості навчального процесу. Одним з інноваційних підходів до реалізації цього положення є оволодіння проектною діяльністю, яка класифікується як мобільний засіб забезпечення студоцентризму, формування індивідуальної освітньої траєкторії професійного становлення фахівця. Це особливо актуально для інклюзивної освіти, оскільки педагоги працюють у складних умовах забезпечення інтеграційних процесів, співпраці різних суб'єктів освітнього процесу, вирішення конфліктогенних ситуацій, що ніколи не повторюються і передбачають необхідність кожний раз розробляти адекватний алгоритм дій, професійної поведінки. Окрім того, індивідуальна освітня траєкторія – оптимальна парадигма та модель навчання дітей з ООП, оскільки лише на її основі можна врахувати усі чинники (зовнішні та внутрішні), які впливають на його ефективність.

Т. П. Коростіянець пропонує таке трактування: «під індивідуальною освітньою траєкторією розуміємо персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності» [1].

Освітній проєкт (безвідносно до рівня) правомірно трактувати як оптимальний формат, у рамках якого укладається персоніфікована освітня програма (індивідуальна освітня траєкторія), оскільки його сутність полягає у моделюванні практико зорієнтованого, особистісно зорієнтованого навчання, що передбачає навчальну діяльність з проєктуванням конкретних цілей, реальних можливостей та потенціалу розвитку, на основі вибору форм, методів, алгоритмів роботи, а також врахування власних пізнавальних інтересів та особистісних пріоритетів.

В основі проєкту індивідуалізації освітньої траєкторії майбутнього фахівця інклюзивної освіти лежить позиція щодо забезпечення взаємодії спільних для всіх освітніх стандартів та особистісних можливостей їх досягнення, оскільки кінцева мета освітнього процесу – це становлення компетентного фахівця, що формується на основі інтеграції знань, умінь, професійної свідомості, мислення, особистісних якостей тощо. Досягнення

цієї мети можливо лише за умови, якщо здобувач освіти (безвідносно до рівня) буде займати позицію суб'єкта формування своєї компетентності.

Логіка полягає у необхідності «вирощування» власного професіоналізму на основі «Я-концепції», орієнтуючись на модель «Я-випускник», «Я-успішний майбутній спеціаліст», і що головне – максимально враховуючи актуальний рівень та потенційні можливості розвитку.

Усе це в комплексі укладається в проєкт, що характеризується циклічністю побудови і починається зі створення загальної візії перспектив професійного становлення, поетапної логіки розвитку процесу. Практикоорієнтованість проєкту забезпечується чіткою постановкою конкретних цілей та одночасне прогнозування результатів їх досягнення, на основі яких визначається діагностичний інструментарій, який буде не лише визначати рівень реалізації проєкту, а й відслідковувати ефективність процесу, можливість регулювання його якістю. Технології реалізації проєктної діяльності є предметом фундаментальних та прикладних досліджень і широко представлені у науковій, методичній літературі.

Водночас, важливо наголосити на тому, що проєктування освітньої траєкторії – це не стільки технологічні знання, скільки правильні особистісні установки відповідно до яких майбутній фахівець інклюзивної освіти має формувати осмислену позицію:

- формування себе як активного суб'єкта освітнього процесу, що працює за формулою: «я вчуся», а не «мене вчать»;

- сприйняття себе як унікальну особистість із власним потенціалом розвитку, готового максимально працювати над формуванням своєї освітньої траєкторії/програми (у контексті загальної ОП, розробленої для всіх студентів), яка враховує саме власні стартові можливості та перспективи професійного становлення. Мета: здатність досягнути необхідних компетентностей в оптимальному режимі і у найкоротший час;

- усвідомлення того, що активність у навчанні – це розуміння логіки освітньої програми та її прогнозованих результатів, а також здатність оцінити свої персональні можливості у їх досягненні, використовуючи ресурси формального та неформального навчання (усвідомлене вивчення навчальної дисципліни; правильний вибір запропонованих елективних курсів; участь в освітніх та наукових об'єднаннях; ініціювання запитів щодо консультативної підтримки з боку викладачів тощо);

- розуміння того, що навчання у ЗВО – це робота на майбутній успіх, тому майбутній фахівець має бути зацікавлений у відслідковуванні ефективності свого освітнього процесу через отримання об'єктивних оцінок результатів навчання з боку викладачів і що особливо важливо – якісної періодичної самодіагностики та самооцінювання;

- визнання того, що все це реально за умови розвитку soft skills, пов'язаних з формуванням «вміння вчитися», до яких відносяться:

інформаційно-комунікативні здібності, аналітичне мислення, здатність до проєктування, моделювання, прогнозування, рефлексивної діяльності тощо, які повинні стати предметом спеціального цілеспрямованого розвитку. Немає спеціальних предметів, які були би спрямовані на розвиток цих умінь, вони є надпредметними і більшою мірою залежать від самостійної роботи, індивідуальної програми саморозвитку.

Отож, головна ознака компетентної освіти – це індивідуальна освітня траєкторія і реалізується вона лише через освітні проєкти. Майбутній фахівець, який оволодіє проєктною технологією, може не лише оптимізувати свій освітній процес, забезпечуючи конкурентоспроможність у майбутній професії, а й розробляти проєкти, які є особливо актуальними для системи інклюзивної освіти. Окрім того, проєктна діяльність є досить універсальною, вона широко застосовується у всіх сферах діяльності, життєвому просторі людини.

Список використаних джерел

1. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_18

2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

Чеботарьова О.В., доктор педагогічних наук,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

Гладченко І.В., кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти
дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Протягом останніх років в закладах загальної середньої освіти сформувалися інноваційні тенденції, пов'язані з використанням

технологічного підходу в освітньому процесі. Однією зі складових технологічного підходу як провідного вектору в освіті є впровадження нових педагогічних технологій, що охоплюють процеси навчання, виховання та розвитку.

Педагогічну технологію можна розглядати як впорядковану систему дій, виконання яких призводить до досягнення поставленої мети, або як системний метод створення, впровадження і визначення цілого процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів (ЮНЕСКО).

У сучасній дидактиці представлено широкий спектр педагогічних технологій, які обґрунтовано, апробовано в освітньому процесі та привносять свою інновацію у педагогічний процес [1; 2]. Активний пошук інноваційних підходів до розробки та впровадження педагогічних технологій на сьогоднішній день охоплює всі типи і види освітніх закладів, в тому числі і спеціальні, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Отримання такими дітьми якісної освіти є невід'ємною умовою їх успішної соціалізації, а саме, забезпечення їх повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної та соціальної діяльності в нових економічних умовах.

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що значне порушення інтелектуального, комунікативного, сенсомоторного, особистісного розвитку дітей з порушеннями інтелекту стає основною причиною їхньої соціальної дезадаптації, дезорієнтації в навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого. Дослідники підкреслюють важливість вчасного формування соціальних компетенцій, а також забезпечення ефективної допомоги кожній дитині в розвитку її індивідуальних здібностей та її особистості з урахуванням специфіки формування пізнавальної діяльності [3].

Урахування особливостей психофізичного розвитку є важливою умовою реалізації підтримки, допомоги та навчання дітей в складних умовах сьогодення. Слід пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають різні можливості пізнавальної діяльності, не усі можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні та комунікативні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Особливого значення набуває підвищення виховного ресурсу батьків, який є вирішальною складовою процесу взаємодії з дитиною. Водночас забезпечення балансу професійної співпраці всіх учасників освітнього процесу уможливорює успішний перебіг навчання та соціальної адаптації дітей.

Результати аналізу теоретичного підґрунтя й практичного досвіду дали змогу засвідчити наявність значних труднощів, які виникають при навчанні дітей з порушеннями інтелекту, які обумовлені як відсутністю системного навчально-методичного забезпечення, так і недостатнім урахуванням особливостей пізнавальних процесів, потенціалу таких дітей (здатності до наслідування, розвиненої механічної, зорової пам'яті та ін.). Урахування стану розвитку пізнавальної діяльності дітей сприятиме ефективній реалізації корекційно-розвивального процесу в навчальному закладі, розвитку особистості дитини на основі врахування її психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей [3; 4].

З огляду на особливі освітні потреби учнів, школі необхідно визначати умови та шляхи формування успішності соціалізації та самореалізації дітей, щоб на їх основі конструювати зміст і способи їх навчання і виховання. У зв'язку з цим, педагоги все частіше стикаються з питаннями: «Які педагогічні технології можна використовувати в освітньому процесі?», «Як ефективніше організувати навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту в умовах сьогодення?».

Практичний досвід засвідчує, що в умовах кризових викликів серед педагогічних технологій доцільними під час навчання молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку можуть бути: здоров'язберезувальні, ігрові, інформаційно-комунікаційні, комунікативні; інтерактивні, арт-педагогічні та ін. Вони є ефективними в інтегрованому їх використанні.

Здоров'язберезувальні технології передбачають набуття дітьми необхідних знань щодо навичок безпечної поведінки в умовах кризових викликів, збереження й зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють нормалізації психоемоційного стану, правил дотримання здоров'язберезувальних навичок, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють психофізичному розвитку.

Використання ігрових технологій у освітньому процесі забезпечує розвиток пізнавальних здібностей, формування досвіду активної взаємодії, співробітництва учнів, використовуючи значний корекційно-розвивальний потенціал дидактичних ігор та вправ.

Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують безперервність освіти в умовах кризових викликів, сприяють активізації пізнавальної діяльності, творчих здібностей, розширенню знань про навколишній світ на основі формування операційного мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що розглядається як сукупність ряду функціональних навичок і вмінь (планування дій, цілеспрямований пошук потрібної інформації, побудова інформаційної моделі, інструментування дій).

Реалізація комунікативних технологій створює ефективні умови розвитку мовлення, навичок спілкування, використання широкого спектру

засобів допоміжної та альтернативної комунікації у навчанні, формування соціально активної особистості школяра.

Інтерактивні технології розширюють пізнавальні можливості учнів у отриманні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел, сприяють перенесенню засвоєних умінь, навичок на різні сфери їхньої життєдіяльності.

Арт-педагогічні технології, які реалізуються на основі використання різних видів мистецтва (пісочної, музичної, театральної, образотворчої терапії, казкотерапії, лялькотерапії та ін.), допомагають здійснити корекцію психоемоційної сфери, розвивати пізнавальні процеси, формувати навички соціальної поведінки, розвивати особистість в цілому.

Отже, використання різноманітного потенціалу педагогічних технологій навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку на основі врахування психофізичних можливостей учнів сприятиме забезпеченню освітнього процесу в умовах кризових викликів, нормалізації психоемоційного стану учнів, підготовці школярів до самостійної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, надає нові можливості для творчого розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Гладченко І. В. Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. 4 (104). С 58–68.

2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навчально-методичний посібник. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 938 с.

3. Миронова С. П., Буйняк М. Г., Гаяш О. В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 172 с.

4. Чеботарьова О.В. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 3. С. 40–51.

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*
Гудима О.М., вчитель географії
*Кам'янець-Подільського ліцею №12,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ НУШ

Сучасні демократичні зміни в освіті обумовлюють зміну підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Сьогодні освіта дітей з ООП відбувається відповідно до Концепції Нової української школи (НУШ), в якій наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх в житті, максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Проте вимоги НУШ не переносяться механічно, а реалізуються з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП, їхніх можливостей і потреб. Відповідно забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку школярів з ООП є важливим завданням сьогодення [1; 2].

Успішність навчання учнів з ООП в значній мірі залежить від готовності педагогів до роботи з цією категорією дітей в умовах НУШ.

Ми провели дослідження, метою якого було вивчення ставлення вчителів до навчання дітей з ООП в умовах НУШ. З'ясувалося ставлення педагогів до НУШ, до навчання учнів з ООП в умовах НУШ, чи є труднощі реалізації концепції НУШ в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями, чи є вчителі прихильниками особистісно-орієнтованого навчання дітей з ООП у спеціальному закладі, як вони розуміють поняття «формувальне оцінювання», на їхню думку, яке оцінювання дітей з ООП є ефективнішим: традиційне чи формувальне.

У дослідженні брали участь 20 вчителів спеціальних шкіл і 8 педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням Хмельницької та Одеської областей. Методом дослідження було анкетування.

Проаналізуємо результати дослідження вчителів спеціальних шкіл.

18 педагогів зазначили, що вони позитивно ставляться до НУШ. 2 вчителів вказали, що «*НУШ – гарна ідея, але треба доопрацювати*», «*НУШ підходить до спеціальної школи, а для загальноосвітньої – треба доопрацювати*».

90% респондентів позитивно ставляться до навчання дітей з ООП в умовах НУШ. 10% опитаних зауважили, що учні з інтелектуальними порушеннями, на їхню думку повинні навчатися у спеціальній школі.

На думку 85% педагогів, виникають наступні труднощі реалізації концепції НУШ в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: *«фінансування», «в умовах загальноосвітньої школи з ними не вміють працювати, як правило, не має фахівців, а внаслідок цього вони заважають і дітям, і вчителю», «труднощі у вчителів з прийняттям та розумінням таких дітей, недостатньо фахівців, які б працювали з дітьми», «дітям з інтелектуальними порушеннями складніше засвоювати програму», «неможливість організації повноцінної інклюзивної освіти, складність забезпечення інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір навчання і виховання», «важко створити рівні можливості і забезпечити варіативність для дітей у здобутті якісної освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей», «неможливість повноцінного особистісно-орієнтованого навчання дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти». Варто зазначити, що респонденти здебільшого наголосили на труднощах, які виникають у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного закладу.*

На запитання, чи є педагоги прихильниками особистісно-орієнтованого навчання дітей з ООП у спеціальному закладі, 95% опитаних відповіли позитивно. Обґрунтувавши свої відповіді наступним чином: *«тому що рівень інтелектуального потенціалу різний», «особистісно-орієнтована освіта передбачає впровадження нових педагогічних технологій та ефективних форм взаємодії з дитиною, вимагає від педагога високої професійної компетентності й особистісної зрілості», «в спеціальному закладі більше досвідчених спеціалістів, які повинні і можуть організувати особистісно-орієнтоване навчання», «тому що це готує дитину з ООП до самостійного життя по закінченню навчального закладу», «кожна дитина має свій діагноз, поведінкові особливості, психічні розлади, тому й потребує індивідуального підходу в залежності від особливостей», «особистісно-орієнтоване навчання дітей з ООП надає змогу проведення навчального процесу з урахуванням особливостей дитини, адаптації навчального середовища до потреб дитини» тощо.*

На запитання, що таке формувальне оцінювання, педагоги дали такі відповіді: *«спонукає до навчання», «інтерактивне оцінювання учнів», «це оцінювання, яке допомагає учню «навчитися вчитися», коли учень має навчитися ставити конкретні цілі свого навчання, планувати, як їх досягти, вчитися самостійно знаходити та виправляти свої помилки, оцінювати свої успіхи та невдачі, планувати шлях від неуспіху до успіху», «це оцінювання, яке направлене на формування навчальних навичок і компетентностей», «оцінювання, за допомогою якого вчитель може не тільки оцінити результат, але і дослідити індивідуальні особливості дітей», «допомагає учню «навчитися вчитися», залучити навчальну свідомість під час освітнього процесу», «більш детальний рівень оцінювання», «це інтерактивне оцінювання прогресу учнів, що дає змогу вчителю відповідно*

адаптувати освітній процес, опираючись на дані відстеження особистісного розвитку дітей та хід набуття ними навчального досвіду й компетентностей» тощо.

Вчитель, який підтримує традиційне оцінювання зазначив, що *«бали сприяють розвитку інтересу учнів до процесу навчання».*

На думку 75% вчителів, формувальне оцінювання є ефективнішим, ніж традиційне. 20% респондентів є прихильниками традиційного оцінювання. 5% педагогів зазначили, що можна використовувати змішане оцінювання.

Результати анкетування педагогів, які працюють у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчання, свідчать, що всі респонденти позитивно ставляться до НУШ і до навчання дітей з ООП в умовах НУШ.

Серед труднощів реалізації концепції НУШ в освіті дітей з ООП вчителі виділяють наступні: *«немає належного досвіду та напрацювань з дітьми з ООП», «в нашій країні ця робота проводиться поки що на неналежному рівні, ще є над чим працювати, але це не від нас, вчителів, залежить», «взагалі з такими дітьми важко працювати, слід вивчати практику інших педагогів та читати спеціальну літературу» тощо.*

Педагоги зазначили, що формувальне оцінювання – це *«насамперед зв'язок між учнем, вчителем та батьками, оцінювання спонукає кожного учня бути активним учасником навчального процесу», «оцінювання, при якому і учень, і вчитель, і батьки прагнуть досягти певної мети у навчанні та розвитку дитини», «це цілеспрямований поступ дитини, де учень вчиться себе оцінювати, ставити перед собою цілі, бути учасником здобуття знань», «позитивне ставлення до відповідей дітей», «більше похвали і коректно робити зауваження» тощо.*

Всі респонденти вважають, що формувальне оцінювання є ефективнішим, ніж традиційне.

Загалом педагоги позитивно ставляться до навчання дітей з ООП в умовах НУШ, зокрема, до особистісно-орієнтованої моделі освіти, впровадження формувального оцінювання. Проте всі респонденти наголошують на труднощах у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного закладу.

Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка методичних рекомендацій для педагогів щодо роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти відповідно до Концепції НУШ.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Особливості реалізації концепції Нової української школи в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи: матеріали XIII-ї Міжнародної науково-практичної конференції 01-02 квітня 2020 р.* / за ред. О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2020. С. 98–100.

2. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

Швед В.В., кандидат економічних наук,
професор кафедри бізнесу та права
*Вінницького соціально-економічного інституту
Університету «Україна»,
м. Вінниця, Україна*

Саранча І.Г., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
*Вінницького державного педагогічного університету
ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

24 лютого 2022 року життя України змінилось на до та після. Уведення військового стану запровадило низку обмежень та заборон, що змінили життя не тільки пересічних громадян, але й особливо вплинули на існування вразливих категорій населення, до яких належать й діти з інтелектуальними порушеннями.

Сама проблематика роботи з означеною категорією клієнтів вимагає гнучкості, адаптації, стабільності та витримки. Обмеження воєнного стану значно ускладнюють алгоритміку надання послуг, а сама сутність війни спотворює світосприйняття таких дітей.

Крім того, хаос та паніка, масова імміграція в західні країни, мобілізація до лав захисників України також спричинили значну дезорганізацію діяльності громадських організацій та призвели до паралічу багатьох громадських ініціатив.

Отже, проаналізуємо основні законодавчі обмеження щодо діяльності громадських організацій, що були спричинені війною та унормовані запровадженням воєнного стану.

По-перше, стаття 4 Закону України «Про правовий режим воєнного стану» визначає, що на територіях, на яких введено воєнний стан, для забезпечення дії Конституції та законів України можуть утворюватися тимчасові державні органи – військові адміністрації, керівником яких

призначається особа за пропозицією Генерального штабу Збройних Сил України [1]. Тобто, навіть після подолання хаосу та дезорганізації перших тижнів вторгнення російських військ, зафіксувалась ситуація, коли вищим керівним органом певного територіального об'єднання ставала військова особа. Природньо, що проблематика надання послуг вразливим та/або особливим категоріям населення була відсунута в порядку денному.

По-друге, згідно з статтею 8 цього ж, в Україні або в окремих її місцевостях, де введено воєнний стан, військово командування разом із військовими адміністраціями (у разі їх утворення) може здійснювати відповідні заходи правового режиму воєнного стану, зокрема:

- використовувати потужності та трудові ресурси підприємств, установ і організацій усіх форм власності для потреб оборони, змінювати режим їхньої роботи, проводити інші зміни виробничої діяльності, а також умов праці відповідно до законодавства про працю;

- запроваджувати у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України, комендантську годину (заборону перебування у певний період доби на вулицях та в інших громадських місцях без спеціально виданих перепусток і посвідчень);

- встановлювати у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України, особливий режим в'їзду і виїзду, обмежувати свободу пересування громадян, іноземців та осіб без громадянства, а також рух транспортних засобів;

- перевіряти у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України, документи у осіб, а в разі потреби проводити огляд речей, транспортних засобів, багажу та вантажів, службових приміщень і житла громадян, за винятком обмежень, встановлених Конституцією України;

- встановлювати у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України, заборону або обмеження на вибір місця перебування чи місця проживання осіб на території, на якій діє воєнний стан;

- встановлювати особливий режим у сфері виробництва та реалізації лікарських засобів, які мають у своєму складі наркотичні засоби, психотропні речовини та прекурсори, інші сильнодіючі речовини, перелік яких визначається Кабінетом Міністрів України;

- проводити евакуацію населення у разі виникнення або загрози виникнення надзвичайної ситуації, а також із зон збройних конфліктів (з районів можливих бойових дій) у безпечні райони.

Критичний аналіз вищенаведених заборон наочно ілюструє ті виклики, із якими зіткнулись громадські організації в процесі виконання своїх завдань в умовах війни та воєнного стану.

Навіть якщо «опустити» проблематику надання послуг на тимчасово окупованих територіях (північ України та Київщина – взимку-влітку 2022 року; Слобожанщина та Сіверщина – взимку-восени 2022 року; Запоріжжя та Причорномор'я – взимку-восени 2022 року) та зосередитись на наданні

послуг дітям з інтелектуальними порушеннями громадськими організаціями на територіях, що не зазнали окупації, то необхідно чітко констатувати, що робота таких організацій була значним чином порушена, а самі діти певний час залишились поза увагою.

Разом із тим, варто відзначити непохитну самопожертву багатьох громадських організацій, які за умов зникнення фінансування, необхідності релокації, вигорання та професійної деструкції зуміли зберегти робочий лад, сконцентруватися на наданні послуг дітям «в межах доступності», а також прищепити здорову долю впевненості та віри у нашу перемогу.

Одним з позитивних прикладів допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями в громаді м. Вінниці є реалізація проєкту «Гуманітарний хаб для осіб з інвалідністю із числа ВПО» за підтримки ІСАР Єднання та запровадження послуги індивідуального помічника для дитини з інтелектуальними порушеннями за сприяння ВГО «Коаліція» та фінансової підтримки Inclusion Europe. Вищезазначені соціальні послуги впроваджує Громадська організація Вінницька міська організація соціального розвитку та становлення окремих малозахищених категорій молоді «Паросток».

Таким чином, ми можемо лише подякувати тим громадським організаціям, які продовжили свою статутну діяльність та продовжують забезпечувати надання необхідних послуг дітям з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Про правовий режим воєнного стану: Закон України № 389-VIII поточна редакція від 29.09.2022 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19#Text>

Яковлева С.Д., доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Соціально-комунікативна активність – це сукупність знань, вмінь та ціннісних орієнтацій, які зумовлюють доцільну комунікативну поведінку особистості в соціальному середовищі. Під соціально-комунікативною активністю дітей зі зниженим розумовим розвитком розуміємо їх позитивно активні дії, спрямовані на перетворення оточуючої дійсності, що виявляється в умінні гармонізувати стосунки з оточуючими, прояві організаторських

здібностей, небайдужості до проблем дітей та дорослих, ініціативності при організації різних заходів у групі тощо.

Особливо важливим завданням у психолого-педагогічній діяльності з розвитку соціально-комунікативної активності дітей з розумовою відсталістю є набуття комунікативних навичок та досвіду активної комунікативної взаємодії. Це неможливо вирішити традиційними методами. Ефективнішими стають інноваційні психологічні технології. Функціями психолога, який працює з дітьми з порушеним інтелектом у закладах освіти, є соціальна адаптація, соціалізація, соціальний розвиток дітей; психологічна підтримка дітей та їхніх сімей; участь у проектуванні та функціонуванні виховного середовища, яке сприяє розкриттю особистості дітей; вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей з порушенням розумового розвитку; психологічна робота з батьками; причинна діагностика (розкриття причин виникнення тих або інших соціальних перепон розвитку особистості); розроблення психолого-педагогічних рекомендацій, які сприяють розвитку комунікативної діяльності, соціалізації та соціальної адаптації таких дітей.

Отже, зміст роботи психолога у закладах спеціальної освіти – сприяння соціальному розвитку кожної особистості, раннє виявлення кола її проблем та впровадження розвивальних і корекційних психолого-педагогічних програм. Психолого-педагогічна програма з розвитку соціально-комунікативної активності дітей з порушенням розумового розвитку складається з певних етапів і блоків. На першому етапі виявляється рівень соціально-комунікативного розвитку дітей. Другий етап - діагностичний. На цьому етапі проводиться індивідуальне оцінювання соціально-комунікативної активності, соціальних проблем і особливостей нервово-психічного статусу дитини. З огляду на результати першого етапу можливим є обстеження дітей за допомогою набору психологічних тестів. Психолог діагностує мікросередовище дітей зі зниженим розумовим розвитком (тип сім'ї, взаємовідносини в ній та ін.). Третій етап психолого-педагогічної діяльності спрямований на розвиток соціально-комунікативної активності старших дошкільнят та молодших школярів з порушеним інтелектом у закладах освіти.

Велика увага приділяється формуванню комунікативних навичок, збагаченню комунікативного досвіду, активізації комунікативної взаємодії, конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій, формуванню адекватної поведінки в різних соціальних ситуаціях, ініціативності, небайдужості до оточуючих подій тощо. Реалізується це за допомогою широкого спектра методів (авторські програми, індивідуальні заняття-консультації тощо).

Завдання психолога у зв'язку з цим – психологічний супровід такої діяльності в освітньому закладі. Фахівець для виявлення соціальної активності у дітей використовує методи діагностування.

Аналіз літератури з даної актуальної теми дав змогу виявити такі компоненти соціальної активності дітей [1, 2]:

- когнітивний – знання про соціокомунікативну діяльність людини;
- мотиваційний – потреби в комунікації;
- комунікативний – прийняття норм і правил комунікативної діяльності;
- емоційний – розвиток емпатії, почуттів, вміння адекватно реагувати на комунікативні події, що відбуваються навколо тощо;
- креативний – творче сприйняття комунікацій, пошук нестандартних рішень у розв’язанні комунікативних завдань.

На підставі аналізу літератури були визначені складові соціально-комунікативної активності, які можна вважати показниками її сформованості: розвинені організаторські здібності, вміння гармонічно спілкуватися з оточуючими, комунікабельність, небайдужість, ініціативність. Згідно з цим доцільно обирати діагностичні методики.

Список використаних джерел

1. Позднякова О.Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров’я засобами проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 22 с.
2. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття. [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін.]. Київ : Контекст, 2000. С. 87–93.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

МАТЕРІАЛИ

II ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

з міжнародною участю

9 листопада 2022 року

Видано 23.11.2022 р.

Ум. друк. арк. 14,33

Адреса оргкомітету та редакційної колегії:

м. Кам'янець-Подільський, Україна

E-mail: konf.kaf.sio@gmail.com