

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

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол №13 від 30 листопада 2023 р.

Рецензенти

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

Яковлєва Світлана Дмитрівна - доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.

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); **Марціновська І.П.**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти; **Миронова С.П.**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; **Михальська С.А.**, доктор психологічних наук, доцент, 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 III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 369 с.

У збірнику представлено тези доповідей III 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 фахівців спеціальної освіти.

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

ЗМІСТ

Барзенкова А.Д.	Особливості ігрової діяльності дітей з порушеннями зору	9
Бас Г.В.	Напрями корекційної роботи з профілактики шкільної тривожності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	10
Басалюк Н.М.	Окремі концептуальні і практичні аспекти інклюзивного навчання	13
Берланюк Н.В.	Рефлексивна компетентність як професійно значуща якість майбутніх фахівців спеціальної освіти	16
Білогаш О.Ф.	Соціально-психолого-педагогічна просвіта батьків дітей з ООП в умовах спеціальної школи	17
Боднар К.	Особливості використання ігрових вправ при подоланні заїкання у дітей	22
Бондаренко З.П.	Тренінг як інтерактивний метод формування батьківської компетентності щодо виховання дітей з особливими освітніми потребами	24
Боровець Д.П.	Вплив психічних процесів на розвиток уяви у дітей з інтелектуальними порушеннями	28
Брушневська І.М.	Особливості взаємодії між закладом дошкільної освіти та батьками дитини з ООП	31
Буйняк М.Г., Пономаренко М.Д.	Партнерська взаємодія вчителя та асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання	34
Буйняк М.Г., Чобанюк Л.Д.	Волонтерська діяльність як складова професійної компетентності майбутніх корекційних педагогів	37
Валько Т.І.	Закордонний досвід забезпечення самореалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями	40
Василина Н.А.	Розвиток просторових уявлень у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	42
Вержиховська О.М.	Розвиток соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями, як основний етап їхньої соціалізації	44
Вільчанська Н.М.	Захоплюючий світ гри з помпонами для дітей з особливими освітніми потребами	47
Гаврилов О.В., Вавринчук Д.О.	Науково-теоретичні засади проблеми логопедичного супроводу дітей з порушеннями мовлення	51
Гаврилюк Н.П.	Особливості міжособистісних стосунків у педагогічному колективі спеціальної школи	53
Галецька Ю.В.	Формування міжособистісних взаємин підлітків з інтелектуальними порушеннями	56
Гичко Н.	Формування письма у молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення II рівня	59
Гаяш О.В.	Своєрідність процесу навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти	61
Голдобрей Л.Л.	Основні аспекти формуального оцінювання учнів з особливими освітніми потребами	64
Гудзенко Н. Г.	Робота із слухопротезованими та імплантованими дітьми на індивідуальних заняттях з розвитку слухового сприймання та формування вимови	68

Гуменюк С.І.	Використання казкотерапії у роботі із учнями з інтелектуальними порушеннями в початковій школі в умовах воєнного стану	72
Дергач М. А.	До питання розвитку мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями слуху	74
Дмитрієва І.В., Іваненко А.С.	Професійна готовність майбутнього фахівця до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра	77
Дмитрієва О.І.	Формування соціальної та громадянської компетентностей учнів з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану	80
Дмитрієва О.І., Гайсюк А.К.	Теоретичний аналіз проблеми розвитку соціально-комунікативних навичок дітей з РАС за допомогою альтернативних засобів комунікації	82
Дмитрієва О.І., Грейц Т.В.	Теоретичні аспекти проблеми набуття соціального досвіду дошкільниками з інтелектуальними порушеннями	84
Докучина Т.О., Бендзар Ю.М.	Особливості діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання	86
Дрозд Л.В., Караулан С.О.	Рівні підтримки, особливості їх впровадження в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами	89
Дрозд Л.В., Онча Д.В.	Головні аспекти підтримки батьків дітей з ООП в закладах інклюзивної освіти	92
Дрозд Л.В., Юрко О.О.	Використання технології Dir floortime в процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями раннього та дошкільного віку	96
Євдокімова М.С.	Педагогічні умови розвитку уваги дітей з РСА в процесі ознайомлення з природою	99
Жадленко І.О.	Індивідуалізація і диференціація в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями в закладах спеціальної освіти	102
Зимівець Н. В.	Неперервна освіта як фактор підвищення професійної компетентності фахівців з освіти дітей з ООП	104
Зюзін Ю. В.	Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання	105
Глаш Ю. О.	Розвиток опосередкованого запам'ятовування засобами ейдетики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями	108
Каменщук Т.Д., Мендришора О.Ю.	Особливості дислексії у дитячому віці	110
Каплієнко А.І.	Підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до партнерської взаємодії з батьками дитини з ООП	115
Касіян Л.Л.	Особливості використання гри для формування соціальної взаємодії у дошкільників з особливими освітніми потребами	116
Кобель І. Г.	Переклад книги Дж. та Д. Кресвеллів «Дизайн дослідження» - ваш путівник по APA style (панівний міжнародний стиль від американської психологічної асоціації для публікацій в англomовних фахових виданнях	119

Коваленко В. Є., Сінопальнікова Н. М.	Реалізація корекційного й соціалізуючого потенціалу позашкільної освіти у процесі корекційного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями	121
Колишкін О.В.	Потенційні можливості взаємодії сім'ї і школи у формуванні здоров'язберезувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями	124
Король І.Ю.	Виникнення, розвиток та сучасний етап функціонування спеціальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями на Хмельниччині	128
Кравченко О.О.	До питання соціально-психологічної реабілітації засобами інклюзивного туризму	132
Кроча Н.Л.	Соціальний супровід підлітків з інтелектуальними порушеннями в закладах спеціальної освіти	135
Кузнецова Т.М.	Науково-методичні основи інклюзивної освіти дітей з розладами аутистичного спектру	138
Кузава І.Б.	Формування інклюзивної культури майбутніх фахівців спеціальної освіти	140
Кучеренко Є.Ю.	Значущість і контекст підкріплення як основа для формування життєво важливих навичок учнів початкових класів	144
Лагода Н.М.	Навігація в освітній подорожі дітей в спеціальній школі в умовах воєнного стану	147
Лебідь С.В.	Співпраця держави, закладів освіти та бізнес-структур	149
Левицький В.Е.	Складові гендерного виховання учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями	154
Липа В.О.	Реалізація STEM підходу у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями: позитивна практика	157
Лиходід С.Д.	Роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні географії учнів з розладами аутистичного спектру	160
Луканьова Л.О.	Супровід особистісного та вікового розвитку дітей з ООП дошкільного віку - спільна стратегія діяльності педагогів та батьків	163
Лукачович Г.О.	До питання методики формування природничо-екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення	165
Марціновська І.П.	Альтернативні та додаткові засоби комунікації у корекції мовленнєвих порушень	168
Марціновська І.П., Арделян Г.І.	Особливості формування стресостійкості у дітей з особливими освітніми потребами	171
Марціновська І.П., Попович С.О.	Створення ситуації успіху для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах	174
Мацюк З.С.	Метафоричні інновації як засіб розвитку мовлення в дітей з ООП	177
Медведєв П. О.	Взаємозв'язок кистьового праксиса з корекцією мовленнєвих порушень у дошкільників	180
Меліхова В.В.	Психоемоційна підтримка батьків дітей з ООП	182
Мельник Ж.В., Прохасько Н.Б.	Проектна діяльність як засіб формування життєвої компетентності у школярів з інтелектуальними порушеннями	185

Мельник В.М.	Creating learning space for students with autism spectrum disorders	189
Мельник Л.П.	Особливості організації роботи інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами	190
Михальська Ю.А.	Медико-психологічна допомога дітям з ООП в умовах воєнного стану	193
Михальська С.А., Сливка Т.М.	Особливості встановлення причинно-наслідкових зв'язків молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та ЗПП	196
Михальський А.В.	Роль вивчення дисциплін медико-біологічного циклу у формуванні професійної компетентності фахівців з освіти дітей з ООП	198
Миронова С.П.	Штучний інтелект як віртуальний помічник в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями	201
Мішеніна А.В.	До питання формування соціально-громадянської компетентності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	203
Молотай Н. Г.	Співпраця вчителя і батьків як важливий аспект організації успішного освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами	205
Ніколенко Л.М.	Місце цифрової компетентності у професійній підготовці майбутнього педагога спеціальної освіти	208
Нічуговська Л.І.	Тренінгові технології як чинник підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти	211
Нічуговська Л.І., Донець Є.В.	Проектування індивідуального освітнього маршруту учнів середньої школи з особливими освітніми потребами	214
Нічуговська Л.І., Перетятко Є.В.	Використання дистанційного навчання в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами	217
Нічуговська Л.І., Романець З.М.	Корекція писемного мовлення в учнів початкових класів із дисграфією	220
Одинченко Л.К.	Сучасні вимоги до уроку інформатики в системі корекційного навчання учнів із інтелектуальними порушеннями	223
Олійник А.П., Коваль Н.М.	Практичні завдання для формування інклюзивної компетентності вчителя початкової освіти на заняттях з методики навчання природничої освітньої галузі	226
Опалюк О.М.	Особливості впровадження інформаційних технологій в освіті дітей з особливими освітніми потребами	230
Опанасенко Ю.П.	Актуальність досліджень проблем педагогічної та спеціальної валеології в умовах війни	234
Паланюк Ю.С.	Особливості формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з РСА	236
Пенцалюк І.В.	Партнерська взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану	239
Полулях О. М.	Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках літературного читання	242

Радіонова К.М.	Психологічна підтримка батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами спеціалістами психолого-педагогічного супроводу	244
Радченко О.О.	До проблеми організації корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану	247
Ревуцька О.В., Малуєва Т.В.	Рекомендації батькам дітей з інтелектуальними труднощами під час дистанційного супроводу	249
Рибак О.А.	Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання: досвід ІРЦ	252
Руснак Л.В.	Підготовка фахівця соціальної сфери до роботи в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	254
Савицька Н. І.	Аналіз проявів синдрому просторового ігнорування у осіб постінсультного стану	257
Саранча І.Г.	Місце громадських організацій у розбудові інклюзивного середовища	260
Семочко М. Б.	Партнерська взаємодія з батьками учнів НРЦ в умовах дистанційного навчання	264
Совік Т.В.	Музичне навчання дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку в закладах інклюзивної освіти	267
Співак В.І., Вавринчук О.А.	Науково-теоретичні засади поняття «мовленнєва готовність», його роль та значення в освіті дитини	269
Співак В.І., Кузьма В.О.	Особливості мовленнєвого розвитку у молодших школярів із порушеннями розумового розвитку	272
Співак В.І., Савляк М.І.	Особливості розвитку дітей з порушеннями мовлення у дошкільному навчальному закладі	275
Співак В.І., Сенинець А.М.	Особливості писемного мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку	279
Стельмах Н.В., Красновська І.О.	Формування монологічного мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення засобами використання прийомів мнемотехніки	284
Столяр С. О.	Кваліфікований супровід дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру	286
Стребчук Л.С.	Профілактика девіантної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту засобами ігрових технологій	289
Suprun D.	Integration of education into global society: forming the cross-culture competence of inclusive specialists	292
Супрун Д.М., Супрун М.О.	Практична реорганізація трудового виховання учнів спеціальної школи на засадах ідей академіка В.І. Бондаря як нагальна вимога сьогодення	295
Сушик О.В.	Використання засобів альтернативної комунікації у роботі з дітьми з розладами спектра аутизму	299
Суятинова К.Є.	Мовленнєвий розвиток у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку: корекційно-розвиткова робота	302
Ткач О.М.	Каністерапія як засіб альтернативного спілкування дітей з порушеннями пізнавальної діяльності	304
Фасольняк О.В.	Формування позитивного соціально-психологічного	307

	клімату у колективі підлітків з порушеннями інтелекту	
Харюк О. М.	Особливості формування уявлень про природу у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	309
Хомик Т. В., Гребінь Б. В.	Стан сформованості діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку	312
Храмова Ю.В.	Інтегративний підхід до корекції просодичного боку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	314
Чеботарьова О.В.	Методичні підходи до сучасного змісту навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	317
Чопік О.В., Кушнір А.В.	Особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	320
Чопік О.В., Казак Є.В.,	Використання інноваційних технологій як засобу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	324
Шахно О.В.	Трудове виховання як засіб корекції розвитку підлітків з порушеннями інтелекту	327
Шевченко В.М.	Формування професійної компетентності фахівців для роботи з дітьми з ООП в сучасних умовах	330
Шинкарьук Л.Р.	Дослідницька діяльність як інструмент розвитку пізнавальної активності учнів із інтелектуальними порушеннями	334
Яковлева С.Д.	Використання виховних ситуацій у процесі формування соціальної поведінки у дітей з порушенням розумового розвитку	336
Якуба Л. С.	Умови формування діалогічної компетентності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку	341
Бочковська І.С.	Застосування технології арт-терапії з дітьми із інтелектуальними порушеннями дошкільного віку	343
Джус О.В.	Інклюзивне освітнє середовище університету: зарубіжні практики й імплементація в Україні	346
Дідик Н.М.	Розвиток психологічної готовності майбутніх працівників соціальної сфери до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами	348
Дрозд Л.В., Мартинюк Л.С.	Ключові чинники успішної роботи команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	351
Кабельнікова Н.В.	Сучасні підходи до комплексного супроводу дітей з порушеннями розвитку та їх родин в системі раннього втручання	354
Кадикова І. М., Ткач В.В.	Тригранність диспаритету вимог стейкхолдерів інклюзивних освітніх проєктів	357
Клименко О.К., Меліхова В. В.	Роль та вплив просвітницьких настільних ігор на взаємодію педагогічного складу та батьків дітей з ООП в контексті інклюзивної освіти	360
Куца Н. С., Каменщук Т.Д.	Особливості розвитку лексичної системи мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку	362
Юрчук А.І.	Моральне виховання молодших школярів з порушеннями розумового розвитку засобами казки	367

Барзенкова А.Д., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Розвиток ігрової діяльності дітей з порушеннями зору знаходиться у тісному й безпосередньому зв'язку з їхнім психічним розвитком. У грі діти з порушеннями зору набувають досвіду суспільної поведінки в середовищі однолітків, практично оволодівають нормами і правилами поведінки, залучаються до суспільного життя оточуючих дорослих, мають можливість проявляти самостійність [2, с. 120].

Вивченням ігрової діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями зору займалися такі педагоги і вчені як А. Вітковська, М.Заорська, Д. Малаєв, Л.Солнцева, А. Співаковська, Е.Стерніна, Л.Плаксина, І.Чигрінова та ін.

Дослідження вчених (А. Вітковської, А. Співаковської) виявили у дошкільників з порушеннями зору або відсутність гри, або її значно меншу активність, ніж у зрячих; крім того, гра у них виникає пізніше. На початкових стадіях гра дітей з порушеннями зору являє собою маніпулювання предметами, пізніше – «гру поруч», але водночас з формуванням навичок спільної гри триває процес розвитку індивідуальної гри [2, с. 120].

Д. Малаєв виділив 4 рівня соціальних стосунків у процесі гри, характерних для дітей з порушеннями зору, які співвідносяться з характером оволодіння дітьми ігровою діяльністю, ступенем оволодіння ігровими діями і наявністю ігрового задуму за сюжетом. Так, у розвитку гри діти з порушеннями зору проходять декілька етапів:

- неспецифічні дії з іграшками при відсутності сюжету гри;
- виникнення елементарних дій з предметами без сюжету гри;
- виникнення ігрових дій при нестійкості ігрового задуму;
- формування співвіднесення ігрових дій з сюжетом гри і вмінням діяти у відповідності із задумом [1, с. 121].

Виникнення в процесі гри конфліктних ситуацій значною мірою пов'язане з труднощами організації сумісної гри, контролю за діями своїх партнерів, розуміння функціональних відносин при реалізації узятій на себе ролі, з відсутністю спеціальних аксесуарів, що сприяють розумінню ігрової ситуації [3].

Формування ігрових дій у дітей з порушеннями зору відбувається інакше. Вони спираються на обмежений досвід практичних дій, на погано розвинену моторику й на менш постраждалу від дефекту мову. У тісному

мовному контакті з дорослими діти з порушеннями зору опановують нехай і неточними, але досить широкими знаннями, які дають їм можливість здійснювати ігрову діяльність. У таких умовах ігрові дії відбуваються у дітей з порушеннями зору у вигляді маніпуляцій із предметами й іграшками, в одноманітних повторюваних рухах і словесних описах своїх дій [1, с. 35].

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку ігрової діяльності дітей з порушенням зору. Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи ми вбачаємо у вивченні динаміки розвитку ігрової діяльності дітей з порушенням зору.

Список використаних джерел

1. Войтко В.В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.Е. Жосана. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 104 с.

2. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору: науково-методичний посібник / Вавіна Л.С., Гудим І.М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. К.: Педагогічна думка, 2012. Ч. I. 138 с.

3. Пахомова Н. Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.

Бас Г.В., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасні дослідження свідчать, що учні з порушеннями інтелекту на різних вікових етапах, виявляються найбільш незахищеною верствою населення, саме тому у ситуації економічної та соціальної нестабільності гострою проблемою постає дослідження особливостей розвитку і формування емоційної сфери цієї категорії дітей.

Дослідники по-різному трактують термін «шкільна тривожність». Одні вважають її індивідуальною рисою особистості учня нерозривно пов'язаною з ним (О. Грибанов, Р. Немов, А. Нехорошкова), другі розглядають шкільну тривожність як симптом неврозу (А. Адлер, О. Петровський, О. Прихожан),

треті ототожнюють її зі страхами (О. Прихожан, Ф. Березін, Ч. Спілбергер, Н. Летвінов) [1; 3].

Поняття «тривожність» окреслюється як властивість людини, бути у стані занепокоєння, страху, тривоги у специфічних соціальних ситуаціях. Особливість тривожної людини полягає в тому, що вона протягом тривалого часу перебуває у цьому стані, її переслідують побоювання, страхи, відчуття що те, що її оточує, несе у собі загрозу для власного «Я» [3].

Особливості почуттів та емоцій учнів з інтелектуальними порушеннями відображені у працях М. Бардишевської, Л. Виготського, Д. Ісаєва, Л. Занкова, В. Лебединського, В. Лубовського, С. Рубінштейн. У школярів з інтелектуальними порушеннями, шкільна тривожність під впливом несприятливих факторів може закріпитися як стійкий стан. Наслідками цього явища можуть бути: труднощі розвитку особистості, навичок спілкування, соціальної взаємодії, асоціальна поведінка учня, а також посилення дефекту. Наявність даних фактів ускладнить інтеграцію у суспільство та адаптацію до життя цієї категорії учнів. Отже, якщо цю проблему залишити поза увагою, то до підліткового віку шкільна тривожність може стати стійкою рисою особистості. Таким чином, для зниження рівня шкільної тривожності у учнів з порушеннями інтелекту, необхідна рання діагностика та комплексна робота педагогів, психологів та батьків, яка повинна враховувати всі особливості розвитку цієї категорії учнів [4].

Таким чином, вивчення шкільної тривожності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями – це одне з важливих питань у сучасній науці, а рання діагностика та корекція тривожного стану у цієї категорії дітей – це важливе завдання для фахівців у галузі педагогіки та психології

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найчастіше основним джерелом виникнення тривожності є соціальний простір (батьки, вчитель, однолітки), з яким взаємодіє учень. Отже, для запобігання появи в учнів страхів і тривоги необхідно створення сприятливого, безпечного, екологічного для психіки навколишнього середовища. Таким чином, профілактика шкільної тривожності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на нашу думку має включати 4 основних напрямки роботи:

- психологічна освіта (психоедукація) батьків. З цією метою ми пропонуємо застосовувати розроблений нами майстер-клас «Шкільна тривожність», який передбачає формування уявлень у батьків про проблему шкільної тривожності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями;

- психологічне просвітництво педагогів. Цей напрям може реалізуватися з допомогою впровадження методичних рекомендацій, складених з урахуванням психолого-педагогічної літератури. Їх мета звернути увагу на важливість проблеми шкільної тривожності та застосування заходів щодо її профілактики;

- профілактичні заходи для попередження підвищення рівня тривожності засобами арттерапії. Артерапевтичні техніки є екологічними та досить ефективними для попередження підвищення рівня тривожності. Методи та засоби арттерапії є досить різноманітними та такими, що дозволяють переходити до подальшого більш глибокого контакту; сприяють розкриттю емоцій, які стримуються, а також, можуть бути невербальним способом передання найглибших почуттів та переживань. На нашу думку, ефективними є такі стратегії із застосуванням засобів та методів арттерапії: налагодження контакту і довірливих стосунків з дитиною без очікування та спонукання до взаємодії; робота, спрямована на послаблення загальної тривожності шляхом застосування елементів образотворчої терапії, терапії піском у пісочниці та на світловому планшеті, яка досить гармонійно поєднує кольоро-, казко-, музико-, ігротерапію тощо; казкотерапія як спосіб поглянути з боку на ситуацію, яка тривожить чи лякає та усвідомлення можливих варіантів і стратегій щодо більш адаптивної соціальної поведінки: знайомство з героями казки, які потрапляли в подібні ситуації; відстеження розвитку подій на шляху до подолання тривоги та страху, знаходження способу проявити себе [2];

- корекція шкільної тривожності у учнів за допомогою ігрової терапії. Яка є ефективним методом корекції шкільної тривожності, яка дозволяє природним та доступним для учнів з інтелектуальними порушеннями способом знизити рівень страхів, небажану поведінку, емоційну напругу та підвищити рівень самооцінки. З цією метою ми розробили програму зниження рівня шкільної тривожності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Завданнями цієї програми є: 1) підвищення рівня активності та самооцінки учнів; 2) зниження рівня шкільної тривожності у процесі міжособистісної взаємодії з дорослим та іншими учнями; 3) надання допомоги учням у розрізненні та визначенні власних почуттів, переживань; 4) розвиток емоційного самовираження учнів.

Отже, профілактики шкільної тривожності учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями передбачає реалізацію основних напрямів корекційної роботи, спрямованих на підвищення рівня самооцінки, впевненості в собі, формуванню навичок самоконтролю, розвитку здатності усвідомлювати та диференціювати свої почуття та емоції, освоєння стратегій поведінки у певних ситуаціях, що сприяє підвищенню рівня соціалізації учнів із інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Гончаренко Т. Тривожна дитина. *Психолог.* 2004. №5. С. 26-27.
2. Ільченко І. С. Арт-терапія : навчальний посібник для студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 150 с.
3. Казанкова О. Тривожність молодших школярів. *Початкова школа.* 2008. №3. С.9 –10.
4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово

відсталості дитини: Підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

Басалюк Н.М., кандидат педагогічних наук,
вчитель-логопед
*Комунального закладу загальної середньої освіти
«Лицей №4 імені Павла Жука Хмельницької міської ради»
м. Хмельницький, Україна*

ОКРЕМІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Інклюзивне навчання – це складний процес, який засновано не лише на політиці всебічної державної підтримки, але й у більш широкому сенсі на культурній трансформації системи освіти. У цьому контексті слушною видається думка О.В.Поцко, яка відзначає «що інклюзивне навчання не є альтернативою спеціальній освіті, воно значно розширює її можливості» [4].

Інклюзивний підхід передбачає, що враховуються потреби кожної дитини, натомість, довгий час превалювала думка, що найкращим способом навчання дітей з особливими потребами є їх групування у спеціальні заклади. По суті, сегрегація сприймалася як єдиний спосіб задоволення освітніх потреб.

У словниковій літературі інклюзія (з англ. inclusion – включення) визначається як «процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті; це політика й процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах» [5, с.75]. Із практичної точки зору це означає, що система освіти відкрита для всіх і для задоволення потреб кожного, а діти із особливими потребами стають складовою відповідальності усіх вчителів, а не лише профільних. До інших ключових аспектів інклюзії С.П.Миронова відносить те, що «інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням; інклюзія має створювати умови для присутності, участі та досягнень всіх учнів; інклюзія передбачає певне акцентування на тих групах учнів, які можуть бути виключеними із типових умов навчання або обмеженими в них» [3, с.27].

Серед основних принципів інклюзивного навчання науковцями виділяються такі: «всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання; забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми

громадами; діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання» [1].

Інклюзивна педагогіка – це педагогіка, у рамках якої розбіжності стають новою нормою для освітнього процесу; це навчання дітей з ООП у звичайній школі і класі, метою якого є оптимальна стандартизація шкільного досвіду кожного учня в загальному освітньому середовищі, повна і всебічна участь кожної дитини у житті суспільства, у товаристві своїх ровесників, персоналізація процесу навчання, визначення унікального внеску кожної людини у ріст і розвиток майбутнього її країни. А.Колупаєва, О.Таранченко влучно відзначають, що «сучасна інклюзивно-освітня парадигма орієнтована на визнання можливостей автономності кожної особистості та розвитку в неї суб'єктивних начал, коли під час взаємодії з нею домінує паритетна комунікація. Саме цей чинник зумовлює прискорену оптимізацію інклюзивного освітнього процесу, за якого визнається індивідуальна цінність і значущість кожної дитини з особливим потребами» [2, с.13-14].

Впровадження інклюзивного навчання передбачає диверсифікацію методів навчання, його адаптацію, адже таким складовим як комунікативні навички, культура, здатність бути присутнім в класі, здатність до навчання, інтелект, область інтересів, когнітивні здібності, цінності, соціальні навички, підтримка сім'ї, стилі навчання, фізичні і сенсорні здібності необхідна особлива увага.

Саме вчителям відведена ключова роль у якісній освіті для всіх дітей. Впровадження інклюзивного навчання це процес, що вимагає постійної підтримки і професійного розвитку вчителів. І мова не тільки про корегувальні класи: що означає бути інклюзивним вчителем? Які конкретні освітні потреби? Чи потрібні дітям з обмеженими можливостями інші методики і стратегії навчання? Як підготувати вчителів до роботи в інклюзивному середовищі? Як підтримати вчителів, які уже працюють в інклюзивному середовищі? Запитань дуже багато.

Проте, можна констатувати той факт, що уже на етапі теперішнього розвитку інклюзивної освіти в Україні усі вчителі повинні бути інклюзивними. Неможливо представити модель із заздалегідь встановленим набором навиків і знаннями, якими повинні володіти всі вчителів, аби мати можливість викладати в інклюзивному середовищі. Оскільки одного року може бути дитина з розладом аутистичного спектра, сенсорними порушеннями, а наступного року – дитина із тривожними розладом або синдромом дефіциту уваги тощо і вчитель повинен корегувати свій викладацький стиль, зміст уроків і матеріалів з урахуванням особливих потреб. Крім того до компетенції вчителя відноситься робота із батьками та тісна співпраця з іншими спеціалістами в області освіти (наприклад, психологом, дефектологом, логопедом).

Інклюзивні вчителі використовують і адаптують педагогіку, орієнтовану на дитину, адже, сприйняття інформації дітьми індивідуальне: використання різних способів презентації, чергування інформації візуальної і слухової, ілюстрація уроків за допомогою різних засобів підвищують якість навчання. Привабливе і гнучке середовище навчання передбачає вербальне/лінгвістичне, логічне/математичне, візуальне або просторове, тілесне чи кінестетичне, музичне чи ритмічне, міжособистісне навчання, оскільки, діти думають і навчаються через письмо і усне мовлення, пам'ять, пригадування, судження і розрахунки, використовують числа, абстрактні закономірності. Діти навчаються за допомогою наочних посібників, люблять мистецтво, читають карти, діаграми і графіки тощо.

Таким чином, інклюзивне навчання – найбільш ефективний спосіб дати всім дітям рівні шанси ходити в школу, засноване на гуманістичних цінностях. Інклюзія – це процес врахування різноманіття потреб усіх учнів шляхом трансформації існуючої системи, її розширення за рахунок феномену інклюзивної освіти. Останні роки для вітчизняної системи освіти стали свідками динамічної розмови про ідентичність і їх зіткнення із традиційними формами навчання.

Центральною ідеєю інклюзивної педагогіки є теза про те, що різноманіття є нормою, разом з тим, інклюзивні системи вимагають змін на всіх рівнях суспільства: підготовлені вчителі, відредаговані завдання, доступні навчальні матеріали, боротьба із стигмою і дискримінацією. Усі ці фактори конструюють і простір наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7-18.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
3. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
4. Поцко О.В. Нормативно-правові аспекти інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 34. С. 160-163.
5. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л.М. Михайлова, О.В. Пагава, О.В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.

Берланюк Н.В., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ЯКІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розвиток рефлексивних здібностей істотним чином впливає на професійне самовизначення здобувачів, сприяє процесам самопізнання, самоаналізу, здатності до проектування, прогнозування й програмування власної професійної діяльності, розкриття внутрішніх особистісних ресурсів.

Рефлексію розглядали як фундаментальний ментальний механізм самоаналізу, осмислення та критичної оцінки індивідом своїх процесів (О. Андрющенко, М. Марусинець, М. Найдюнов, Л. Найдюнова та ін.); інструментальний засіб організації освітньої діяльності (М. Варбан, І. Котик, І.Л. Пономаренко, Т. Яблонська та ін.); критерій визначення рівня професіоналізму (Ю. Кулюткин, С. Ніколаєнко, Г. Сухобська та ін.); фактор інтелектуального, особистісного й професійного зростання (Н. Алексєєв, В. Давидов, Ю. Кулюткин, Я. Пономарьов та ін.) [1].

Рефлексивний підхід створює умови для повного занурення і «проживання» професійних ситуацій, вирішення проблемних завдань, включення здобувачів у нову для них сферу мислєдіяльності та виступає як координуючий і інтегруючий початок. Ступінь сформованості рефлексивної компетентності проявляється в тому, наскільки фахівець спроможний скоординувати і інтегрувати всі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності [3].

Професійна рефлексія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інновацій, спрямованість на пошук нових, нестандартних засобів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід [2, с. 61].

Я. Бугерко прийшла до висновку, що формування рефлексивної компетентності здобувачів містить чотири етапи:

- 1) формування потреби у рефлексуванні,
- 2) досвід власної рефлексивної діяльності здобувача,
- 3) розвиток здатності до рефлексивного виходу, вміння займати рефлексивну позицію,
- 4) використання рефлексивних практик смислотвірного і ціннісного ставлення до навколишнього.

Завдяки розвитку здатності учасника освітнього процесу (діяльності) займати рефлексивну позицію стосовно себе та взаємозв'язків з оточенням, відбуваються внутрішні зміни психодуховного світу особистості, активізується її ціннісне ставлення до світу [1].

Сучасному фахівцю спеціальної освіти необхідна рефлексивна компетентність, як інтегральна характеристика, що дозволяє ефективно вирішувати нетипові завдання професійної діяльності.

Проведене дослідження показало, що залишається нерозкритим питання формування рефлексивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти, чому й присвятимо наше подальше дослідження.

Список використаних джерел

1. Бугерко Я. М. Рефлексивний характер освітньої діяльності як ціннісний фактор професійного становлення сучасного фахівця. *Психологічний журнал*. 2022. Вип. 8, №2 (58). С. 39-54.
2. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 420 с.
3. Ульяніч І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 49 – 51.

Білогаш О.Ф., вчитель-дефектолог
*Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
сmt. Нова Ушиця, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОСВІТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Успішність спеціальної освіти значною мірою залежить від культури ставлення суб'єктів освітнього процесу до дітей з особливими освітніми потребами, готовності вчителів та батьків до співпраці. Однією з вагомих характеристик поточних змін в освітньому просторі є позиція батьків як суб'єктів освітнього процесу. Самостійність мислення та активна позиція батьків визначає освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами, партнерську позицію батьків у ставленні до школи та їхню відповідальність за освітній результат. Дуже важливо, щоб батьки були партнерами, але дуже часто ми позбавляємо їх права відповідального вибору.

У процесі розвитку корекційної освіти позиція батьків буде набувати дедалі більшої самостійності й активності. Можливість організувати продуктивний діалог з батьками, залучити їх до участі та співпраці,

обговорити освітні умови дитини – це важливе завдання шкільного колективу. В освіті дітей з особливими освітніми потребами батьки бачать потребу в навчанні у закладі спеціальної середньої освіти не стільки, щоб здобути нові знання для дітей, а й для соціалізації в суспільстві та колективі однолітків. Проте в рамках корекційної освіти завдання закладу освіти набагато ширші:

- створити єдине психологічно комфортне навчальне середовище для дітей з різними навчальними можливостями;
- діагностувати ефективність освітнього процесу та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами під час шкільної освіти;
- реалізовувати ефективність психолого-педагогічного супроводу процесу корекційної практики шляхом взаємодії таких напрямів діяльності, як діагностико-консультативного, корекційно-розвиваючого та соціально-трудоного;
- сприяти подоланню можливих порушень когнітивної, емоційно-особистісної сфери шляхом включення дітей з особливими освітніми потребами в успішну діяльність;
- поступово підвищувати мотивацію дитини на основі її особистих інтересів і через свідоме ставлення до позитивної діяльності;
- захищати і зміцнювати фізичне і психічне здоров'я дітей;
- сприяти змінам суспільної свідомості стосовно дітей з особливими освітніми потребами .

Робота з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на таких принципах:

1. Особистісно-орієнтований підхід до дітей, до батьків, де в центрі уваги врахування особистісних особливостей дитини, сім'ї; забезпечення комфортних, безпечних умов. Важливо, щоб сім'я дитини відчула увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість учителів у розвитку дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні і розвитку дитини.

2. Гуманно-особистісний – різнобічна повага і любов до дитини, до кожного члена сім'ї, віра в них. Чи не першим кроком для співпраці сім'ї з закладами освіти є сприяння соціальному та освітньому середовищу, де батьки відчувають себе привітними, поважними, довіреними, почутими і необхідними. Готовність батьків прислухатися до слів учителя, прагнення виконати його рекомендації пов'язані не стільки з тим, що говорить вчитель, але як він це говорить.

3. Принцип комплексності – психолого-педагогічний супровід дитини можна розглядати тільки в комплексі, у тісному контакті вчителя з психологом, соціальним педагогом, учителем-дефектологом, логопедом, батьками.

У співпраці педагогів і батьків можна виділити три етапи:

1. Етап знайомства передбачає визначення загальних цілей, цінностей і потреб. Зміст цього етапу включає знайомство вчителя інклюзивного

навчання з батьками, індивідуальна співбесіда з батьками, визначення потреб батьків. Засобами реалізації може стати анкета «Список потреб батьків», бесіда з батьками, спостереження. Аналіз отриманої інформації дозволяє вчителю визначити цілі та напрями взаємодії з батьками, дітьми інклюзивного класу. Відповідно, даний етап є базовим для визначення готовності батьків до співпраці, їх потенційної активності.

2. Етап спільної діяльності передбачає складання програми роботи педагога спеціальної освіти з батьками. Зміст даного етапу включає ознайомлення із завданнями закладу освіти, який здійснює корекційне навчання, обговорення побажань і очікувань батьків, залучення батьків до обговорення та складання програми співробітництва, організації спільної діяльності. Шляхами реалізації можуть виступати роз'яснення завдань, педагогічна інформація, консультації, бесіди, групові, індивідуальні види робіт.

3. Етап співпраці характеризується встановленням партнерських стосунків між вчителем та батьками під час реалізації програми роботи, розкриттям перед батьками можливостей особистісного пошуку, творчого підходу до навчання своєї дитини та особистої участі в дослідженнях її можливостей. Зміст роботи на цьому етапі включає спільну діяльність, вирішення педагогічних задач розвитку, навчання та виховання дітей класу, підготовка свят, оформлення плакатів, сімейних альбомів. Шляхами реалізації можуть бути ділові ігри, майстер-класи, дискусії, міні-лекції тощо.

Батьки повинні бути включені в безпосередній процес навчання і виховання, стати не просто замовником освітніх послуг, а активним учасником системи індивідуального корекційно-розвиткового супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Батьки дітей з особливими освітніми потребами мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо. Першим кроком для усвідомлення ролі батьків у навчальній команді є розгляд можливостей їх участі в навчальному процесі дитини та його підтримки. Завдання батьків як членів навчальної команди – мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної команди дитини. Батьки повинні брати активну участь у впровадженні індивідуальної програми розвитку дитини (виконувати домашні завдання, закріплювати вивчений матеріал вдома, забезпечити дитину з особливими потребами необхідною корекційною допомогою (заняття з логопедом, дефектологом, медикаментозне лікування), якщо ця робота неможлива в умовах закладу освіти. У цій команді батькам відводиться вирішальна роль. Співпраця закладу освіти і сім'ї створює умови для ефективного включення дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, освітній процес, сприяє гармонійному, усесторонньому особистому розвитку кожної дитини, її соціалізації і підготовці до самостійного життя. Учитель важливе джерело інформації для родин, тому

він повинен відверто розповідати про проблеми дітей, а також навчити батьків працювати і взаємодіяти з дітьми.

Робота вчителя з батьками полягає у:

- встановленні контакту і формуванні довірливих партнерських стосунків;
- включенні батьків дітей з особливими освітніми потребами у колектив;
- безперервній взаємодії та обміні інформацією з батьками щодо навчання, виховання, інтересів і особистісних якостей дитини;
- залученні батьків до участі в розробці індивідуальної програми розвитку, індивідуальних навчальних планів, у процес навчання і виховання загалом, а також у позашкільні заходи;
- налагодженні ефективної співпраці з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу.

Слід також зазначити, що процес реалізації підтримки батьків є довгий і вимагає обов'язкової комплексної участі всіх фахівців (психолога, вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда), кожен з яких надає фахову допомогу з тих чи інших питань.

Мета психолого-педагогічної роботи з батьками таких дітей: підвищити педагогічну компетентність батьків і допомогти сім'ям в адаптації й інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство. Для досягнення цієї мети у співпраці вирішуються наступні завдання:

- залучення батьків усіх учнів до взаємодії з фахівцями закладу освіти;
- формування у батьків мотивації до тісних контактів з педагогами, психологами з метою отримання максимально повної інформації про дитину;
- удосконалення психологічної та освітньої грамотності батьків, інформування їх про те, як займатися з дитиною вдома і як її розвивати за стінами закладу освіти;
- залучення батьків до корекційно-розвиваючої та реабілітаційної роботи з дітьми.

Завдання педагогів – зацікавити батьків, пропонуючи їм як традиційні, так і нові форми співпраці. Форми співпраці закладу освіти з батьками – це способи організації їх спільної діяльності та комунікації. Основною метою всіх форм співпраці з сім'єю є встановлення довірливих стосунків з дітьми, батьками та вчителями, об'єднання їх в одну команду, виховування потреби ділитися своїми проблемами один з одним і вирішувати їх разом. Найбільш ефективними формами організації спільної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є такі:

1) бесіди і консультації, в яких можуть пропонуватися ігрові вправи і завдання спрямовані на закріплення навчального матеріалу, які сприяють розвитку і корекції психічних функцій та підвищенню пізнавального інтересу;

2) батьківські «круглі столи», які об'єднують фахівців і батьків, допомагають знайти оптимальні підходи у взаємодії з дітьми, розкрити емоційний світ батьків, надати їм надію на те, що вони можуть розраховувати на підтримку і розуміння, допомагають змінити погляд на проблему;

3) метод кейсів (із залученням психолога чи соціального педагога) – метою є надання підтримки та створення ситуації, що спрямовує батьків до розгляду ситуацій й викликає бажання подолати життєві перешкоди або ж адаптуватися і шукати нові мотиви для повноцінного життя;

4) включення батьків у процес занять з дитиною (особливо доцільно це робити на етапі адаптації та становлення дитини в закладі);

5) інформаційні стенди і тематичні виставки;

6) відкриті заняття фахівців.

Обов'язковою умовою ефективності цієї співпраці є участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу, який необхідний, в першу чергу, тим батькам, у яких є сумніви щодо правильності вибору ними шляху навчання своєї дитини в умовах закладу загальної середньої освіти. Тільки тоді, коли сім'я виступає як суб'єкт освітнього процесу, як рівноправний партнер у вирішенні проблем медико-педагогічної та соціально-психологічної реабілітації і професійного розвитку їхньої дитини, освіта може гарантувати надання стандартного мінімуму послуг, гармонізації відносин дитини з суспільством, її адаптацію та інтеграцію в суспільство, формування готовності до самостійного життя.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання: вибір батьків / А.А.Колупаєва, Л.М.Наконечна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с. (Інклюзивне навчання за нозологіями).

2. Омельченко І. М. Психолого-педагогічна допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями: методичні рекомендації / І.М. Омельченко, О.М. Тиха, Л.О. Федорович. Полтава : ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2009. 80 с.

3. Основи інклюзивної освіти. [Навчально-методичний посібник] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : «А. С. К.», 2012. 308 с.

Боднар К., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ВПРАВ ПРИ ПОДОЛАННІ ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ

Зайкання призводить до значних мовленнєвих труднощів і ускладнює спілкування дитини з оточуючими, що сильно її психоемоційно травмує. Найчастіше зайкання виникає у дошкільників, оскільки у цей віковий період активно розвивається мовлення. Разом з тим, зайкання часто зустрічається і в час вступу дитини до школи, на початку молодшого шкільного віку. Початок навчання у школі – досить складний період для адаптації дитячої вразливої психіки. Стресова ситуація переходу від ігрової до нової діяльності – навчальної; значна кількість нової інформації, що потрібно засвоїти ще вчорашньому дошкільнику; зміна режиму дня відповідно до навчання у школі; соціально-психологічна адаптація в освітньому закладі і ще не зміцніла психіка дитини – це соціальні фактори та особистісні чинники, що провокують у молодшого школяра виникнення зайкання. Тому проблема подолання зайкання у молодших школярів є також досить актуальною.

Наукові уявлення про структуру мовленнєвого порушення у дітей із зайканням висвітлено у працях: М. М. Асатіані, Л. І. Белякової, В. І. Селіверстова та ін. Сьогодні актуальними методиками подолання зайкання є методики Н. А. Власової, Р. Є. Левіної, С. А. Миронової, О. Ф. Рау, В. І. Селіверстова, Н. А. Чевелевої, О. А. Шиловой та ін. Діяльність для усунення зайкання стає ефективнішою, якщо носить комплексний характер. Про роль комплексного підходу у подоланні зайкання говорили: Л. Я. Міссуловін, І. А. Сікорський, М. П. Тяпугін, М. Є. Хватцев та ін. Ігрову діяльність як корекційний засіб подолання зайкання у дітей описали: Л.Д. Бегас, Г. А. Волкова, І.Г. Вигодська, Е.Л. Пеллінгер, Л.О. Рау, Л.П. Успенська, Н.В. Фурман та ін.

Зайкання – це порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату [1]. Судоми виділяють за формою (клонічні, тонічні і мішані), за локалізацією (голосові, дихальні, артикуляційні і мішані) і за частотою. Суттєве місце в структурі зайкання належить порушенню темпу і ритму мовлення, які супроводжуються дискоординацією діяльності дихальної, артикуляційної і фонаційної мускулатури, змінами в емоційно-вольовій сфері [2].

Комплексний підхід у подоланні зайкання передбачає систему лікувально-педагогічних заходів (лікувальні препарати та процедури,

лікувальну фізкультуру), психотерапію, логопедичні заняття, логопедичну ритміку та виховні заходи [1; 2]. Цей комплекс заходів спрямований на оздоровлення і зміцнення нервової системи та організму в цілому; подолання неправильного ставлення дитини до свого мовленнєвого порушення, зменшення мовленнєвих судом та супутніх розладів голосу, дихання і моторики; соціальну адаптацію дітей із заїканням.

Гра є ефективним засобом подолання заїкання. Логопедичні ігри застосовуються для розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання; корекції фонематичних процесів; розвитку рухливості органів артикуляції; розвитку загальної та дрібної моторики; розширення словникового запасу, формування граматичних конструкцій та розвитку зв'язного мовлення; закріплення правильної вимови, диференціації фонем та введення їх у зв'язне мовлення; профілактики порушень у навичках письма і читання і розвитку психічних процесів. Важливими для дітей із заїканням є засоби логоритміки, де застосовуються ігри.

Експериментальне дослідження подолання заїкання у дітей засобами ігрових вправ передбачало експериментальне вивчення особливостей мовлення молодших школярів з заїканням та апробацію методики використання ігрових вправ при подоланні заїкання у дітей. Методами дослідження були: у констатувальному експерименті – збір анамнестичних даних від батьків, спостереження за дітьми, виконання завдань на дослідження мовлення; у формульовальному експерименті – ігрова вправа.

На основі збору анамнестичних даних виявлено, що причинами виникнення заїкання у дітей можуть бути: двомовність в оточенні, де перебуває дитина; ліворукість однієї дитини і спроба її перевчити; перевантаження дітей враженнями (тривалий перегляд телефону і телевізору); порушення адаптації до закладу освіти; в однієї дитини мати говорить пришвидшеним темпом; інтенсивний розвиток мовлення у трьохрічному віці у дітей з вразливою психікою; смерть дідуся; укуси собаки. Ці фактори могли шляхом комплексної дії спровокувати виникнення заїкання у цих дітей. Зважаючи на ці причини та відсутність негативного впливу у внутрішньоутробний період розвитку та під час пологів усі форми заїкання у дітей є невротичними.

Під час експериментального дослідження виявлено, що мовленнєвий і моторний розвиток більшості дітей відбувався без порушень від вікових норм, є підвищена втомлюваність. У ситуації хвилювання темп мовлення прискорюється, що проковує прояви заїкання, паузи зменшуються. Ускладнення мовленнєвого матеріалу та спонтанне мовлення з оточуючими прискорює мовленнєвий вдих та видих, що порушує плавність та виразність мовлення, наприкінці розмови голос у дітей стає пониженим та хриплим. У всіх дітей є судомні зупинки у мовленні та супутні рухи. Кількість зупинок збільшується, коли діти відповідають на незнайому тему. Більшість дітей уникають спілкування, мають логофобію. Для половини учнів властивий

середній ступінь заїкання, для 25% – легкий, для 25% – важкий. Учні з заїканням мають середній та низький рівні розвитку мовлення.

Методика формувального експерименту передбачала застосування таких ігор: ігри для зняття м'язової напруги, ігри для розвитку мовленнєвого дихання, ігри для розвитку дикції та виразності мовлення, ігри з елементами логопедичної ритміки, ігри для розвитку дрібної і загальної моторики, ігри для активізації м'язів мовленнєвого апарату, ігри для розвитку мимічних м'язів, ігри для активізації невербальних методів спілкування, ігри для загального розслаблення та заспокоєння (аутотренінг, релаксація), ігри для розслаблення м'язів мовленнєвого апарату, ігри для масажу м'язів губ, ігри на використання парадоксальної дихальної гімнастики за методикою О.М. Стрельнікової, ігри з елементами казкотерапії, лялькотерапії, кольоротерапії, сміхотерапії, ігри для розвитку тактильного сприйняття.

Проведений формувальний експеримент із застосуванням ігор з дітьми з заїканням довів свою ефективність. Це означає, що ігрові засоби значно розвивають у дітей плавність, інтонаційність та чіткість мовлення, його темп та ритм, покращують мовленнєве дихання, зменшують прояви логофобії, підвищують настрій та емоційну відкритість. У зв'язку з цим ми рекомендуємо їх до застосування для подолання у дітей заїкання.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів вивчення означеної проблеми. Перспективами подальших досліджень є продовження апробації запропонованої нами методики використання ігрових вправ при подоланні заїкання, її оптимізація із залученням широкого кола фахівців та батьків для сумісного вирішення проблеми.

Список використаних джерел

1. Літовченко О.В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса : Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.
2. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. За ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2014. 672 с.

Бондаренко З.П., кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти
*Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна*

ТРЕНІНГ ЯК ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЩОДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У підготовці фахівців освітньої сфери важливо зосередити увагу на оволодінні майбутніми педагогами навичками використання інтерактивних

форм і методів роботи у взаємодії з такою категорією дітей, як діти з особливими освітніми потребами, та їх батьками. Особливості сучасного розвитку суспільства посилюють науковий інтерес до питання усвідомленого батьківства й повноцінного розвитку дітей в умовах виховної роботи. Адже кількість дітей, що потребують змістовного психолого-педагогічного супроводу з боку не лише батьків, але і окремих фахівців, збільшується з року в рік. Проблема формування батьківської компетентності та позитивного ставлення до навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу освіти досліджувалась у працях вітчизняних й зарубіжних науковців О.В. Безпалько, І.В. Братусь, І.Д. Зверєвої, Н.В. Зимівець, Г.М. Лактіонової, А.Й. Капської та ін.

Дослідниця питань інклюзії А.А. Колупаєва вважає, що одним із засобів подолання низького соціального й академічного рівня депривованих дітей і молоді є інклюзивна освіта, яка є гнучкою індивідуалізованою системою навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масових закладів загальної середньої освіти за місцем проживання [2, с. 31]. Відомо, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної особистості, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Ця освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту як систему освітніх послуг має забезпечувати інклюзивний заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи й форми навчання, використовує існуючі у громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Варто зазначити, що останнім часом все більше використовується метод навчання як дітей, так і дорослих, – тренінг. Це навчання у формі інтерактивного заняття є цікавою й досить складною технологічною структурою, при здійсненні якої педагогом-тренером створюються умови для багаторівневої комунікації між усіма учасниками. Підкреслимо, що головна особливість тренінгу – проживання на власному досвіді нових ідей, збагачення особистого досвіду, набуття знань, умінь та соціальних навичок, що є важливим для батьків, які мають дітей з ООП.

Питання тренінгу розроблялись у працях вітчизняних і зарубіжних учених: О.В. Безпалько, Лі Девіда, І.Д. Зверєвої, Н. В. Зимівець, Л.І. Міщик, В.М. Оржеховської, В.С. Петровича, Т.П. Цюман, С.Я. Харченка та ін.

Звернімося до опису тренінгу на основі циклу навчання шляхом конкретного досвіду, розробленого американським дослідником, спеціалістом із психології навчання дорослих Девідом Колбом [3, с. 176]. Дослідник розглядав процес взаємодії у навчанні як послідовну зміну чотирьох фаз: конкретного досвіду – передбачається, що ведучий групи створює умови для набуття чи актуалізації конкретного досвіду учасниками

на основі існуючого; рефлексивного спостереження – створюються умови для аналізу набутого досвіду, обговорення спостережень, пов'язаних із його отриманням; абстрактної концептуалізації – відбувається співвідношення власних висновків та умовиводів, зроблених на попередній фазі, з науковими теоріями, які мають відношення до основного змісту навчальної програми. Важливо, щоб ці теорії доповнювали чи по-своєму трактували результати, отримані учасниками; активне експериментування – відбувається перевірка на практиці сформульованих гіпотез, використання отриманої раніше інформації.

Відомо, що стиль проведення та спосіб організації тренінгу повинні бути зорієнтовані на створення сприятливої психологічної атмосфери та поваги до думки кожного учасника. Це обумовлено тим, що зміст цього процесу, методи і характер взаємодії між учасниками принципово змінюються. Відомо, що існує велика кількість модифікацій форм тренінгів, які суттєво відрізняються між собою за цілим рядом ознак: – тренінг як своєрідна форма дресури, при якій за допомогою жорстких прийомів при позитивному підкріпленні формуються зміни в поведінці, а при негативному підкріпленні «стираються» шкідливі, не потрібні, на думку тренера; – тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування та відпрацювання вмінь та навичок ефективною поведінки; – тренінг як форма інтерактивного навчання, метою якого є перш за все передача знань, а також розвиток певних вмінь та навичок; – тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників та пошуку способів вирішення власних психологічних проблем. Тренінг можна розуміти і як групу, яка допомагає стати кожному її учаснику більш компетентним; процес, під час якого учасники вступають у взаємодію; процес, у центрі якого є проблема та її розуміння учасниками групи, а не компетентність ведучого щодо зазначеної проблеми; навчання, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого; навчання, яке доставляє учасникам задоволення, активізує їх, стимулює інтерес та пізнання; навчання, результат якого досягається у взаємодії всіх учасників тренінгу; можливість відкриття учасниками в собі нових можливостей, відчуття того, що вони знають та вміють більше, ніж до цих пір думали про себе; можливість відкриття інших людей, навчання через взаємодію з ними, розуміння того, на що здатні люди, від яких раніше не очікувалося цікавих відкриттів; можливість в безпечних, з одного боку, дещо штучно створених, а з іншого боку, наближених до реальності, умовах взаємодії з іншими людьми досягнути бажаних змін.

Для активізації участі батьків у тренінгах, оптимізації їх взаємодії у тренінговій групі, розвитку особистісних якостей, важливим є дотримання принципів: активності кожного учасника; зворотного зв'язку, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим, образним; довірливого й відкритого спілкування, заснованого на гуманізмі, доброзичливості, готовності до взаємодії; конфіденційності як гарантії збереження змісту

спілкування в межах цієї групи; правила «тут і тепер», заснованого на безпосередньому емпіричному рівні переживання ситуації.

Н.В. Зимівець [1, с. 226] вважає, що для підготовки та проведення тренінгів мають бути чітко визначені мета заняття, завдання, межі умов, зміст тренінгу: перелік і послідовність виконання різних вправ, завдання на рефлексію власних дій, матеріали для підсумків роботи тощо. Важливу роль відіграє усвідомлення відповідальності за результативність процесу навчання з боку як педагога/тренера, так і учасників. Згідно з цими ідеями тренінг активно впливатиме на формування відповідної групи знань, практичних умінь, навичок взаємодії, важливих якостей, необхідних для успішного виховання й адаптації дитини з ООП у соціумі. У результаті використання тренінгу як інтерактивного методу відбувається формування батьківської компетентності щодо виховного впливу на дитину в когнітивному, поведінковому і мотиваційному аспектах. Саме це вивчається здобувачами вищої освіти у межах навчальних дисциплін «Усвідомлене батьківство», «Соціально-педагогічний супровід батьків, які виховують дитину з ООП», «Технології освітнього тренінгу» та ін.

Отже, активне використання в роботі з батьками, які виховують дітей з ООП, тренінгу як інтерактивного методу формування батьківської компетентності, допоможе ефективно здійснювати супровід, покращити стосунки батьків і дітей, сформує правильні моделі поведінки тощо.

Список використаних джерел

1. Зимівець Н.В. Освітній тренінг як соціально-педагогічна технологія формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Вип. 13. книга 2. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. С. 224–231.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А.А. Колупаєва. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
3. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Зверєвої. К.: Центр навч. літ-ри, 2006. 316 с.

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

ВПЛИВ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ НА РОЗВИТОК УЯВИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасна система освіти вимагає пошуку нових підходів до виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, пошуку шляхів вдосконалення процесу навчання та корекції дітей, зокрема, з інтелектуальними порушеннями. Порушення інтелектуального розвитку призводять до якісних змін психіки, у дітей повільно та зі значними порушеннями формуються відчуття та сприймання, пам'ять, мислення, увага, уява, мовлення.

Розвиток уяви у дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували: Л.Виготський, О.Дяченко, Г.Дульнев, Л.Занков, А.Люблінська, Н.Палегіната ін. В Україні значну увагу корекційній роботі з розвитку уяви та інших психічних процесів дітей з інтелектуальними порушеннями приділяли такі вчені: Б.Бондар, І.Дмитрієва, М.Кузнецова, М.Матвєєва, С.Миронова, В.Синьов, О.Хохліна та інші.

Уява – це психічний процес, який відповідає за створення на основі попереднього досвіду образів об'єктів, які людина безпосередньо не сприймає. Розвиток уяви тісно пов'язаний з усіма пізнавальними процесами, зокрема сприйманням, пам'яттю, мисленням. З розвитком уяви тісно пов'язане мовлення та ігрова діяльність.

Процес сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями, перебігає значно повільніше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком, причиною цього є патологічна інертність основних нервових процесів. Діти з інтелектуальними порушеннями бачать лише елементи, не ціле. Сприймання є недостатньо усвідомленим, послідовним, але не цілісним, хаотичним, фрагментарним. Мимовільне сприймання переважає над довільним, діти легко відволікаються, гублять об'єкт сприймання, не можуть працювати в ускладнених умовах [6, с. 43].

С. Рубінштейн стверджує, що розвиток сприймання полегшує розвиток мислення [5, с. 50]. Розвиток сприймання та актуалізація уявлень про навколишній світ є базою формування вікових психологічних новоутворень.

На думку вчених (М.Матвєєва, В.Синьов, О.Хохліна та ін.), в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку погано розвинена логічно осмислена пам'ять. Формальне неосмислене механічне запам'ятовування матеріалу, без розуміння його змісту призводить до неможливості його застосування на практиці та використання як основи розвитку [4, с. 185].

Дітям з порушеннями інтелекту властива бідність зорових та слухових уявлень, обмежений ігровий досвід, недостатній розвиток мовлення, які позбавляють дитину необхідного фундаменту, на базі якого повинно розвиватись.

Основним недоліком мислення дітей з інтелектуальними порушеннями С.Рубінштейн вважає слабкий розвиток узагальнення. Діти погано засвоюють поняття та загальні правила, завчають їх напам'ять, але не можуть застосовувати у житті. Ще одним недоліком вчена вважає слабкість регулюючої функції мислення. Діти з інтелектуальними порушеннями не вміють використовувати вже засвоєні розумові дії, не обдумують їх, не можуть передбачати результату. Такий недолік пов'язаний з некритичністю мислення. Діти з порушеннями інтелекту часто не помічають своїх помилок, не вміють зіставити свої думки та дії [5, с. 52].

Недостатність мислення дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється в слабкості аналітико-синтетичної діяльності, в низькій здатності до абстрагування і узагальнення, в утрудненні розуміння смислової сторони будь-якого явища.

Недорозвиток мислення тісно пов'язаний з загальним порушенням мовлення. Навіть при наявності достатнього словникового запасу та збереженої граматичної будови у зовні правильному мовленні слабо виражена функція узагальнення. Процес аналізу в дітей з порушеннями інтелекту характеризується бідністю, дітям важко осмислити якусь деталь об'єкта як істотну. При сприйманні сюжетного малюнка діти з інтелектуальними порушеннями називають велику кількість елементів, але не бачать головних [6, с. 61].

Внаслідок неповноцінного аналізу простежується і недостатній синтез. Діти, об'єднуючи неправильно виділені ознаки в єдине ціле, одержують неточне, викривлене уявлення про предмет.

Операція порівняння розвивається на основі аналізу. Діти з порушеннями інтелекту не вміють користуватися критеріями порівняння, зіставлення, не помічають різниці між подібними предметами. Серед усіх операцій мислення найбільше страждають абстрагування та узагальнення. Діти не здатні виділити істотного, головного в нових предметах, відзначаючи лише ті властивості, які об'єктивно кидаються у вічі. Узагальнення має ситуативний характер [4; 6].

У дітей з порушеним інтелектом регулююча функція мовлення сформована недостатньо, це зумовлює труднощі у роботі зі складними інструкціями, послідовністю дій. Діти не можуть планувати свою діяльність, відтворити хід виконаної роботи.

На думку М.Кузнецової, дітям з інтелектуальними порушеннями властива фрагментарність та бідність образів і явищ, вони не можуть оперувати образом предмета, тобто, змінювати його положення, виділяти

істотні властивості та окремі частини, об'єднувати та змінювати образи, мають труднощі актуалізації зв'язку між образом і словом [2, с. 6].

Уява у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, на думку З.Боднарєнко, характеризується неточністю, поверхневістю, схематичністю. Діти не можуть використовувати наявні знання та життєвий досвід, у них спрощене поняття причин і явищ [1].

М.Омельченко відзначає, що діти з інтелектуальними порушеннями в іграх пасивні, не вміють використовувати предмети у різних функціях і застосовувати їх в ігровій діяльності [3, с. 288].

Підсумовуючи це, слід зазначити, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не сформовані структурний та операційний компоненти уяви. Проявляються труднощі використання образів сприйняття пам'яті, цілісність образів страждає та мова не виконує своєї регулюючої функції.

Список використаних джерел

1. Дяченко О.В., Боднарєнко З.П. Розвиток уяви учнів з розумовою відсталістю в умовах загальноосвітніх закладів VIII типу. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2006. № 2 (6). С. 1-8.
2. Кузнєцова М.С. Корекція уяви розумово відсталих учнів на уроках географії: автореф. дис... кандидата пед. наук: 13.00.03 / Кузнєцова М.С.; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2012. 16 с.
3. Омельченко М. С. До проблеми корекції уяви розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчої діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(1). С. 287-294.
4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
5. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За редакцією М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. 140 с.
6. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / за загальною редакцією Н.М. Стадненко. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

Брушневська І.М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Волинського національного університету
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА БАТЬКАМИ ДИТИНИ З ООП

Система дошкільної освіти України для дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі вважає пріоритетними принципи, проголошені у Конвенції про права дитини. Актуальним є принцип пріоритету сім'ї, побудови довірливих, толерантних стосунків між дитиною і батьками. Не менш важливим в освітньому просторі є принцип максимальної участі батьків у процесі становлення та повноцінного розвитку дитини. Перехід від освіти із соціальним характером до сімейно-орієнтованої освіти з активною участю батьків зумовлений зміною бачення ролі батьків та закладу дошкільної освіти в якому виховується дитина з ООП.

Задля успішного впровадження інклюзивних програм у дошкільну освіту необхідна ефективна співпраця педагогів та сімей дітей з ООП.

Як зазначає О. Ковшар, «коли дитина з розумовими та/або фізичними вадами починає відвідувати регулярно групу дошкільного навчального закладу, вона реалізує своє право на отримання якісної освіти за місцем проживання. Батьки відчують полегшення, тому що дитина отримує шанс на повноцінне, активне життя» [3].

Не можливо не погодитися з думкою І. Калініченко про те, що залучення батьків до планування та організації освітнього процесу, розроблення індивідуальних освітніх планів для дітей дає батькам змогу відчувати себе повноправними членами команди, яка спрямовує свою діяльність на створення умов для розвитку їхньої дитини, прагне досягти успіхів у складній справі адаптації дитини з особливими освітніми потребами до повноцінного життя в суспільстві» [2, с. 44].

Дослідження проблеми співпраці закладів освіти із батьками дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи показало, що більшість батьків неохоче співпрацюють із педагогом та іншими фахівцями. Вони пояснюють свою відмову браком часу, великою зайнятістю або ж, в гіршому випадку, наполягають на тому, що вони краще знають свою дитину і, відповідно, знають, що їй потрібно робити.

Виділяють *три фактори*, які допомагають закладу освіти залучати батьків до активної участі в освітньому процесі:

- сприятлива атмосфера, у якій дружньо налаштований педагогічний колектив допомагає в усьому;

- постійне двостороннє спілкування між родиною дітей із ООП і дошкільним закладом;

- сприйняття батьків як колег.

Важливо, щоб сім'я відчувала увагу й підтримку з боку педагогів, зацікавленість у розвитку дитини, готовність їм допомагати, не залишати батьків сам на сам з проблемами взаємодії з дитиною.

Партнерство – ідеальний тип відносин між батьками. Партнерство передбачає повну довіру, обмін знаннями, досвідом. Партнерство – це стиль відносин, який дозволяє визначати спільні цілі, досягати їх з більшою ефективністю, ніж якби кожен працював окремо.

Сутність педагогіки партнерства визначається науковцями як демократичне та гуманне ставлення до дитини, забезпечення їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не якою, як її хоче бачити педагог чи батьки [1]. Ми вважаємо, що активне залучення батьків до організації освітнього процесу, тісна співпраця педагогів дошкільного закладу з сім'єю вихованця з ООП сприятиме не лише інтелектуальному та емоційному розвитку дитини, а й її соціальній активності.

У педагогіці співробітництва відносини між усіма учасниками освітнього процесу вимагають залучення всіх учасників до спільної роботи та творчої взаємодії, спрямованої на досягнення високих результатів.

Для покращення взаємодії між батьками дітей з особливими освітніми потребами та педагогами закладів дошкільної освіти нами запропоновано такі етапи:

- ✓ *Перший етап* передбачає набуття статусу друзів із батьками, виявлення до них поваги, толерантності та співчуття для відкритості стосунків.

- ✓ *Другий етап* передбачає колективне обговорення усіх проблеми, які виникають у процесі розвитку дитини з особливими освітніми потребами, можливих варіантів вирішення кожної проблеми. На цьому етапі можна ділитися новими ідеями, досвідом та пропозиціями щодо виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами.

- ✓ На *третьому етапі* варто визначити спільні інтереси та бажання батьків, дізнатися про їхні очікування та сподівання.

- ✓ На *четвертому етапі* ми вже можемо визначити ступінь зацікавленості батьків щодо співпраці, визначити їх можливості в залученні до спільної роботи.

Вважаємо необхідним охарактеризувати основні принципи, на яких, на нашу думку, будуються ефективні партнерські відносини між закладом дошкільної освіти та сім'єю, що виховує дитину з ООП. Опираючись на наукові здобутки О. Конопацької, виділяємо наступні принципи:

- поваги до кожної особистості;
- доброзичливого й позитивного ставлення;

- відносин, заснованих на довірі;
- діалогу – взаємодії – взаємоповаги;
- розподіленого лідерства (ініціативність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- «соціального партнерства» (рівність учасників взаємодії, добровільність у прийнятті зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [4].

Відповідно до визначених принципів, взаємодія між закладом дошкільної освіти та сім'єю, в якій виховується дитина з ООП можлива лише за умови спільної діяльності, основою якої є діалог або ж полілог, побудований з урахуванням принципу: довіра – рівність – добровільність – відповідальність, адже будь-яка взаємодіяльність ґрунтується на здатності сторін домовлятися, вступаючи в діалог [4].

Робота з батьками полягає в:

- встановленні контакту та створенні довірливих відносин;
- залученні батьків дітей з особливими освітніми потребами до колективу інших батьків;
- взаємодії та обмін досвідом та інформацією з батьками стосовно навчання, виховання та розвитку дітей;
- залученні батьків до участі в розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуальних навчальних планів, в освітній процес загалом, зокрема в позакласні заходи;
- налагодженні співпраці з членами психолого-педагогічного супроводу;
- розробленні з іншими спеціалістами загальних рекомендацій стосовно особливостей розвитку дитини, перебігу корекційного та освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Василенко Н.В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення. *Наук. зап. ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 4. С. 3–9.
2. Калініченко І.О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.
3. Ковшар О.В. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. 2019. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347>.
4. Конопацька О.С. Проблеми навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. URL: https://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=158

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*

Пономаренко М.Д., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У зв'язку із впровадженням Концепції НУШ, як провідного орієнтира у реформуванні системи загальної середньої освіти в Україні, проблема взаємодії суб'єктів освітнього процесу набуває нового змісту: мова йде про партнерську взаємодію. Ідея партнерської взаємодії бере свій початок з педагогіки партнерства, яка визначена як вагомий компонент НУШ та характеризує взаємодію суб'єктів освітнього процесу як таку, що ґрунтується на засадах взаємної поваги, довіри, рівності та взаємної відповідальності за результат усіх її учасників [2].

В інклюзивній освіті партнерство пов'язують головним чином з діяльністю команди психолого-педагогічного супроводу, однією з умов ефективності якої вважається взаємоузгоджена, колективна взаємодія всіх членів, спрямована на досягнення спільної мети. Вивченню різних аспектів реалізації педагогіки партнерства в освіті дітей з ООП присвячені наукові праці вітчизняних (М. Буйняк, О. Гаяш, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, І. Кузава, З. Ленів, О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Софій, Д. Шульженко та ін.) та зарубіжних (Д. Бішоп, Д. Деспелер, Т. Лоріман, Д. Роза, М. Емітейдж та ін.) вчених.

Практика реалізації інклюзивної освіти свідчить про те, що в процесі навчання діти з ООП найбільше взаємодіють з вчителем загальноосвітньої підготовки та асистентом вчителя. Це ті фахівці, від яких в першу чергу залежить успішність навчання та соціальної адаптації учня з ООП, адже саме вони проводять уроки в інклюзивному класі, адаптують та модифікують навчальний матеріал до потреб учня, відповідають за створення в класі сприятливого соціально-психологічного клімату, впливають на адаптацію учня з ООП до умов інклюзивного закладу тощо. З огляду на зазначене є всі підстави стверджувати, що ефективність навчання дітей з ООП залежить від стану взаємодії вчителя та асистента вчителя: від того, наскільки вони розуміють та прислухаються один до одного, наскільки враховують думку та

довіряють один одному, наскільки вміють взаємодіяти на рівноправних засадах та працювати на досягнення спільної мети.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що професійні функції та обов'язки асистента вчителя інклюзивного класу тісно пов'язані з професійною діяльністю вчителя загальноосвітньої підготовки, причому вони взаємно доповнюють один одного та не можуть працювати ізольовано. Професійна ізоляція вчителя та асистента вчителя негативно позначиться на якості освітніх послуг та навчання дитини з ООП [1].

Н. Квітка, Л. Коваль, А. Колупаєва, Н. Компанець, А. Лапін наголошують на вагомості професійної взаємодії вчителя загальноосвітньої підготовки та асистента вчителя інклюзивного класу. Вчені акцентують на необхідності володіння вчителем інклюзивного класу високим рівнем педагогічної майстерності, творчості, навичками індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, формувального оцінювання розвитку дитини з ООП тощо. Виконання ним різноманітних завдань, на думку науковців, обов'язково передбачає професійну співпрацю педагога з асистентом учителя [1].

О. Коган, О. Манукян, А. Лапін, Н. Софій, О. Таранченко, І. Юдіна та ін. також акцентують на необхідності узгодженої роботи асистента вчителя та вчителя, що визначають як важливу умову ефективності освітнього процесу в інклюзивному закладі [3].

Науковці так визначають сферу взаємодії вчителя та асистента вчителя:

- вчитель керує роботою у класі під час уроку, а асистент учителя, який також присутній на уроці та бере безпосередню участь у навчально-виховному процесі, здійснює супровід тих учнів, які мають труднощі в опануванні навчальним матеріалом;

- вчитель і асистент разом працюють над плануванням навчальних занять, визначенням корекційно-розвиткової мети уроку, обговорюють необхідні адаптації/модифікації навчального матеріалу відповідно до індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану;

- вчителі та асистенти виконують різні професійні ролі, проте мета професійної діяльності у них спільна – навчання, виховання, розвиток, соціалізація та соціальна адаптація учнів з ООП. Важливо, щоб вчителі не перекладали всю відповідальність за освіту учнів з ООП на асистентів, але разом з тим, їм не слід повністю брати цю роль на себе. Всі питання співпраці потребують обговорення та узгодження між вчителем та асистентом на етапі планування спільної роботи [1].

Для забезпечення ефективної співпраці в системі «вчитель – асистент вчителя», перш за все потрібно зрозуміти, що вони є однією командою та мініколективом однодумців, які виконують різні посадові обов'язки, розв'язують різні задачі, проте мають спільну мету. Провідною фігурою у забезпеченні навчально-виховного процесу на уроці є вчитель. В цей час асистент є його помічником, який реалізує свої професійні функції в

контексті надання допомоги учневі з ООП для максимально можливого засвоєння ним знань та формування практичних навичок [4].

Взаємодія вчителя та асистента вчителя є важливою тому, що завдяки їй розв'язуються вагомі для інклюзивного навчання завдання, а саме:

- допомога дитині з ООП в адаптації до закладу загальної середньої освіти;
- формування до неї позитивного, толерантного ставлення учнів з нормотиповим розвитком;
- допомога всьому класу у створенні сприятливого соціально-психологічного клімату, прийняття один одного незалежно від фізичних, особистісних та інтелектуальних особливостей;
- реалізація корекційної спрямованості навчання учнів з ООП, належна адаптація та модифікація навчального матеріалу;
- допомога вчителю загальноосвітньої підготовки в опануванні інклюзивною компетентністю;
- допомога батькам у розумінні власної ролі в інклюзивному освітньому просторі;
- допомога батькам у вихованні та розвитку дитини з ООП [1; 3; 4].

Отже, партнерська взаємодія вчителя та асистента вчителя інклюзивного класу є важливою умовою ефективності інклюзивного навчання. Перспективними напрямками дослідження теми вважаємо розробку методичного забезпечення для формування навичок партнерської взаємодії у вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів.

Список використаних джерел

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій., О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда, за заг. ред. М.Ф. Войцехівського. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172с.

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

3. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад.: О.В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с. URL : <http://surl.li/ekxwe>

4. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному середовищі: методичні рекомендації. Чернігів : Чернігівський ОІППО імені К. Д. Ушинського, 2023. 66 с.

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*

Чобанюк Л.Д., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

В умовах сьогодення значного поширення в Україні набула волонтерська діяльність. Особливо розповсюдженою вона є серед молоді у різних сферах суспільного життя, зокрема, в галузі освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення тощо. Серед чинників, які зумовили активізацію добровільної, волонтерської діяльності, слід відзначити, насамперед, загострення соціальних проблем, відсутність досконалої системи надання соціальних послуг та запровадження правового режиму воєнного стану в Україні. В останні роки волонтери відіграють надзвичайно важливу роль в багатьох державних та недержавних організаціях, в тому числі й освітніх. З огляду на це, підготовка майбутніх фахівців у галузі освіти до волонтерської діяльності є актуальним напрямом діяльності закладів вищої освіти.

Розробкою теоретичних та методологічних засад волонтерства займалися такі українські науковці, як О. Безпалько, І. Зверева, Н. Заверико, Л. Міщик, С. Харченко та ін.; концептуальні засади підготовки педагогів до волонтерства у професійній діяльності досліджували А. Алексюк, А. Капська, Т. Лях, Н. Романова, О. Шумакова, О. Юрченко та ін.; роль волонтерства в професійному становленні соціальних педагогів та соціальних працівників вивчали О. Караман, В. Кратінова, С. Харченко, Н. Ларіонова, О. Песоцька та ін.; окремі аспекти підготовки корекційних педагогів до волонтерської діяльності висвітлені у працях Н. Гевчук, В. Гладуша, Н. Жиляк, Т. Кузнецової, М. Омельченко та ін.

У законі України «Про волонтерську діяльність» дається таке її визначення: «Волонтерська діяльність - добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги» [3].

Волонтер – це людина, яка володіє неабиякими комунікативними навичками і приваблює до себе людей, розуміє проблеми оточуючих та

співчуває їм, має бажання безкорисливо допомогти вирішувати проблеми інших людей. До того ж, волонтер характеризується порядністю, уважністю, відповідальністю, відвертістю зі своїми клієнтами [1].

Особливого значення волонтерська діяльність набуває у професійній діяльності корекційних педагогів, адже вони працюють з найбільш незахищеними категоріями дітей та дорослих, які мають фізичні чи ментальні порушення у розвитку, а отже потребують постійного супроводу та підтримки від тих фахівців, які обізнані з їхніми особливостями, знають їхні потреби та можливості.

Зазначимо, що значного поширення волонтерських рух у сфері освіти дітей з ООП набув у зв'язку із запровадженням інклюзивного навчання. Насамперед, це пояснюється певною територіальною та соціальною ізольованістю спеціальних закладів, низьким рівнем інформування про проблеми та потреби дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дорослих осіб з інвалідністю, які домінували тривалий час. Впровадження інклюзивного навчання сприяло поширенню інформації про мережу закладів для дітей з ООП, їхні потреби в соціалізації, соціальній адаптації, допомозі в успішному залученні до загальноосвітнього простору. Все це сформувало потребу у формуванні у майбутніх корекційних педагогів здатності до волонтерської діяльності.

Як наголошують Т. Кузнецова, Т. Лях, М. Омельченко, О. Юрченко та ін., волонтерство є вагомою складовою професійної підготовки майбутніх педагогів. І. Бех акцентує на важливості формування образу майбутньої професійної діяльності та ціннісного ставлення до неї у майбутніх педагогів ще під час навчання у ЗВО. Одним із способів формування у здобувачів вищої освіти ціннісного ставлення до майбутньої професії, розвитку таких якостей, що характеризують емоційну стійкість майбутніх професіоналів – здатності до самоконтролю і психічної саморегуляції, є залучення майбутніх педагогів до майбутньої професійної діяльності на засадах волонтерства [2; 4].

Зміст волонтерської діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта та корекційних педагогів-практиків полягає у:

- добровільному та безкоштовному консультуванні батьків дітей з ООП, педагогів та представників громадськості з питань навчання, виховання, розвитку та соціалізації дітей з ООП та дорослих осіб з інвалідністю;
- добровільному та безкоштовному наданні корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, які цього потребують (діти, родини яких перебувають у складних життєвих обставинах, діти з ООП, які належать до категорії ВПО в умовах воєнного стану та ін.);
- добровільному та безкоштовному наданні психологічної підтримки дітям з ООП, їхнім батькам та іншим членам родини з різних питань;

- організації виховних та благодійних заходів й акцій для дітей з ООП, їхніх батьків або з метою надання допомоги цим категоріям населення;
- організації дозвілля для дітей з ООП, дорослих осіб з інвалідністю з метою їх соціалізації та соціальної адаптації;
- сприянні реалізації програм соціального партнерства, розширення зовнішніх зв'язків родин, які виховують дітей з ООП.

Волонтерство, як складова професійної компетентності майбутнього корекційного педагога, висуває надзвичайно високі вимоги до професійних та особистісних характеристик фахівців і передбачає не лише оволодіння здобувачами вищої освіти фаховими компетентностями, а й соціальними навичками (soft skills) та такими рисами особистості, як емпатія, толерантність, відповідальність, порядність, оптимізм та емоційна гнучкість. Перспективами дослідження означеної проблеми вбачаємо розробку методичного забезпечення та форм роботи з формування навичок волонтерської діяльності у майбутніх корекційних педагогів на етапі навчання у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Гладуш В.А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці / *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання, 2014. №4. URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2205
2. Омельченко М.С., Кузнецова Т.Г. Розвиток інклюзивної компетентності корекційних педагогів у волонтерській роботі з психолого-педагогічного супроводу дітей з психофізичними особливостями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 2021. Вип. 40. С. 77–83.
3. Про волонтерську діяльність : Закон України від 19 квітня 2011 р. № 3236-VI. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
4. Юрченко О.В. Волонтерська діяльність: одна із складових професійної підготовки майбутніх педагогів. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/7318>

Валько Т.І., асистент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Історична ретроспектива вивчення проблеми забезпечення самореалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями засвідчує зміни в уявленнях про цінності та підходи до соціалізації цієї вразливої категорії населення протягом різних періодів, зокрема від родової патріархальної структури до сучасних наукових підходів, що відображають соціокультурні зміни та стан розвитку суспільства. З розвитком психології та педагогіки ХХ століття з'явилися перші наукові підходи щодо підготовки молоді до самостійного життя. Вітчизняна практика забезпечення самореалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями містить суттєві прогалини. Саме тому актуальності набуває вивчення закордонного досвіду вирішення цієї проблеми.

Метою статті є теоретичний аналіз закордонного досвіду забезпечення самореалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями.

Оптимальність сенсу життя, на думку О.Купреєвої, обумовлює самореалізацію особистості, а саме, сприяє формуванню потреби в самореалізації, усвідомленню самореалізації як цінності, розширенню межі потенційних можливостей особистості [1]. У багатьох країнах світу, інклюзивна освіта стала ключовим чинником забезпечення самореалізації для дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями. Ця практика стимулює саморозвиток та формує соціальні навички, які важливі для подальшого життя. Водночас закордоном існують програми та ініціативи, спрямовані на створення сприятливих умов для працевлаштування дорослих з інтелектуальними порушеннями, зокрема: професійну підготовку, пошук робочого місця та надання підтримки.

Практика передових країн світу передбачає створення можливостей для осіб з інтелектуальними порушеннями для проживання у власних квартирах або спільнотах, де надається підтримка та навчання навичкам самостійного життя. Ця ініціатива допомагає їм розвивати незалежність та впроваджувати в життя набуті навички. Ю.Рібцун [2] проаналізувала особливості сучасного стану розвитку спеціальної освіти дітей-сиріт у різних країнах світу. Оскільки для ХХІ століття притаманне збільшення демократизації та гуманізації суспільства, спостерігається розширення мережі спеціальних закладів для дітей інтелектуальними порушеннями, позбавлених батьківського піклування. На міжнародному рівні проблемами спеціальної

освіти опікуються організації, створені як спеціалізовані заклади при Організації об'єднаних націй (ООН), ЮНЕСКО, Всесвітній організації охорони здоров'я (ВООЗ), ЮНІСЕФ, Міжнародного комітету Червоного Хреста та ін.

З метою забезпечення оптимальних умов вирішення проблем соціального сирітства у США функціонує міжнародна професійна організація СЕС (Council of Exceptional Children [5]). У Австрії існує практика створення спеціальних поселень для допомоги осиротілим дітям незалежно від їх рівня психофізичного розвитку отримати постійне місце проживання, реалізуватись у сімейному та професійному аспектах самостійного життя. Аналогічна модель функціонує і у Німеччині, де відведені спеціальні містечка, зокрема місто Бетель [3], для проживання та соціалізації понад десяти тисяч осіб з особливими потребами. У країнах Скандинавії організовуються будинки, в яких одночасно проживають до 30 дітей-сиріт і створюються спеціальні умови проживання, що максимально є наближеними до сімейних.

А.Іваненко [1] наголошує, що у питанні соціалізації основна увага вітчизняних науковців та фахівців-практиків направлена на професійну реалізацію випускників у порівнянні з сімейною та особистісною. Водночас закордоном активно функціонують різні об'єднання для осіб з інтелектуальними порушеннями, що надають можливість спілкування, розваг та спільної діяльності, що позитивно впливає на соціальну інтеграцію та самореалізацію цієї верстви населення.

У підсумку необхідно відзначити, що проблема забезпечення самореалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями є актуальною та потребує термінового вирішення. Закордонний досвід забезпечення самореалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями може послужити прикладом для інших країн та стати джерелом натхнення для розробки та впровадження подібних програм та ініціатив.

Список використаних джерел

1. Іваненко А.С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08 / Національний пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ, 2016. 254 с.

2. Рібцун Ю.В. Спеціальна освіта дітей-сиріт за рубежом. Соціально-правовий захист дітей, позбавлених батьківської опіки : наук. вісник Ужгород. нац. ун-ту : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 вересня 2005 р.). Ужгород, 2005. № 9. С. 84-85.

3. Betel Germany. URL: <https://betel.org/about-betel/> (дата звернення: 2.09.2023)

4. Sovereign house GH. URL: <https://www.sos-childrensvillages.org/where-we-help/europe/austria> (дата звернення: 2.09.2023).

5. The Council for Exceptional Children (CEC). URL: <https://exceptionalchildren.org/about-us>

Василина Н.А., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У дошкільному віці дитина засвоює значний обсяг інформації. Основною характеристикою та особливістю розвитку у цьому віковому періоді є чуттєве пізнання світу. Розвиток просторових уявлень є вагомим складовою загального психічного розвитку у дошкільному віці. Проте наявні психологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнюють процес формування у них просторових уявлень, що негативно відображається на загальному психічному розвитку.

Т. Каменщук визначила, що правильно сформоване зорове сприймання має значний вплив на розвиток просторового сприймання та уявлення у дитини про навколишнє середовище. Відповідно до середньостатистичної норми у дошкільників мають бути сформовані такі просторові уявлення:

- ✓ орієнтування на власному тілі;
- ✓ орієнтування в просторі відносно себе, від іншої людини, або різних предметів;
- ✓ орієнтування на аркуші, або на іншій площині (аркуш, сторінка);
- ✓ орієнтування у різних просторових напрямках;
- ✓ використовувати просторові позначення у мовленні (прийменники, прислівники та ін.) [2].

І. Омелянович на основі вивчення наукових досліджень вчених визначила, що у дітей з інтелектуальними порушеннями рівень оволодіння просторовими поняттями формується недостатньо навіть у старшому дошкільному віці. Діти цієї категорії недостатньо володіють просторовою термінологією, мають неточні та не повні уявлення про орієнтацію в просторі, не можуть без допомоги дорослого використовувати вже набуті знання у практичному досвіді. Розвиток просторового орієнтування у дошкільників з інтелектуальними порушеннями підпорядковується тим самим закономірностям, що й у дітей з типовим розвитком, проте у них цей розвиток відбувається своєрідно і значно повільніше [4].

О. Горбатюк зазначає, що негативним наслідком основного порушення при порушенні інтелектуального розвитку є порушення просторово-часової організації рухового акту, яка у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розвинена значно гірше, ніж у однолітків з типовим розвитком. При цьому порушення проявляються не лише у недостатності наочного

сприймання простору і відносин конкретних предметів в ньому, а й передусім в порушенні просторових уявлень, структурної перебудови інформації, яку дитина отримує з зовнішнього середовища [1].

Т. Докучина на основі аналізу літературних джерел визначила загальні характеристики розвитку сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема: недостатній обсяг сприймання, що виявляється у малій кількості об'єктів, які може сприймати дитина з інтелектуальними порушеннями одночасно; інертність процесу сприймання, що виявляється в уповільненості та загальмованості цього процесу; безсистемність сприймання, яка виражається у хаотичному вивченні предметів навколишньої дійсності, що призводить до часткового відображення ознак предметів, труднощів встановлення зв'язків між предметами, які сприймає дитина; порушення цілісності та константності, що проявляється у цих дітей в недостатньо точному впізнаванні об'єкта за його частинами, у ситуаціях збільшення відстані до нього або зміни розміщення, зокрема в незвичних умовах; недиференційованість сприймання. Просторове сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями є недостатньо розвиненим. Діти з інтелектуальними порушеннями не достатньо розрізняють напрямки, зокрема вгору, вниз, біля, вправо, вліво, діти плутають їх між собою [3]. Особливості процесу сприймання значною мірою визначатимуть специфіку формування просторових уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Отже, у дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається значне відставання у розвитку просторових уявлень у порівнянні з однолітками з типовим розвитком. Їхні просторові уявлення є неточними, недостатньо диференційованими, дошкільники не розрізняють напрямів руху, не достатньо орієнтуються у просторі, відчувають значні труднощі визначення місця розташування предметів та ін. Все це обумовлює необхідність створення відповідних умов для розвитку просторових уявлень у дошкільників з інтелектуальними порушеннями, оскільки їх сформованість значною мірою впливатиме на подальшу навчальну діяльність, зокрема оволодінням навичками письма і читання, формування у них математичних уявлень.

Список використаних джерел

1. Горбатюк О. Особливості розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1(16). С. 109-126. <https://doi.org/10.33189/epns.v1i16.145>.

2. Каменщук Т.Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип. III. С. 332-344.

3. Миронова С.П., Докучна Т.О. Самостійна робота студентів з підготовки до підсумкової атестації за спеціальністю 016 спеціальна освіта: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. 132 с.

4. Омелянович І.М. Особливості просторового орієнтування у дітей із вадами інтелекту. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. №1. <https://ap.uu.edu.ua/article/396>

Вержиковська 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*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ, ЯК ОСНОВНИЙ ЕТАП ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Соціалізація учнів з інтелектуальними порушеннями вимагає становлення у них відповідних соціально-побутових навичок. Це дає змогу розвивати в дітей цієї нозології загальний визначений мінімум утилітарних навичок орієнтування в соціумі, довкіллі, побуті, взаємостосунках з однолітками та оточуючими, привчає їх самостійно влаштовувати власний побут.

Початковим етапом формування навичок соціальної адаптації та соціально-побутової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є розвиток самообслуговуючої діяльності, причини недорозвитку якої залежать від неможливості ними самостійно оволодіти знаннями, уміннями та навичками власного суспільного побуту, поведінки та соціального досвіду практичної діяльності.

Становлення навичок соціально-побутової діяльності відбувається за умови точного системного конструювання усіх складових освітнього процесу, зокрема навчальної, виховної та корекційно-розвиткової діяльності. Для правильного використання психолого-педагогічного забезпечення освіти учнів з інтелектуальними порушеннями корекційному педагогові слід враховувати рівень прояву їхніх особистісно-вольових навичок, передусім недорозвиток навичок саморегуляції та самоконтролю, які виступають стрижневою основою розвитку соціально-побутових навичок. Саме така організація надасть у подальшому змогу активізувати рівень пізнавальної зацікавленості та пізнавальної діяльності старшокласників з

інтелектуальними порушеннями, згладити недоліки у їхньому психофізичному розвитку та сприяти підвищенню рівня інтелектуального розвитку, а це дозволить збільшити ефективність їхньої професійно-орієнтовної соціально-побутової діяльності.

Для успішної соціально-побутової адаптації старшокласників з інтелектуальними порушеннями необхідно у них розвинути відповідні соціально-побутові навички, зокрема подолання проявів демонстративного, антитетичного негативного та неадекватного емоційно-мотиваційного ставлення до однолітків, сім'ї, школи та розвиток умінь позитивно-спрямованої поведінки. Надалі, слід звернути увагу, на подолання спонтанності та невизначеності при вирішенні питань щодо власної побутової діяльності та поведінки, спілкування та комунікації в будніх життєвих обставинах, саме ці уміння переважно відсутні у них. Учні з інтелектуальними порушеннями часто не бажають та не усвідомлюють необхідності щодо конкретної підготовки до майбутнього самостійного життя та професійно-спрямованої діяльності. Характерним для них є не прагнення до процесу піклування за власним здоров'ям, занижена мотивація до гігієни власного тіла, незагрозна та нецивілізовано-адекватна поведінка.

На нашу думку, до узагальнених напрямків розвитку, формування та корекції соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями можливо віднести, зокрема : корекцію навичок самообслуговуючої діяльності; розвиток умінь міжособової взаємодії та комунікації у довірливості та соціумі; формування умінь правильного спільного поведінки під час окреслених практично-спрямованих дій; розвиток позитивно-спрямованої мотивації та домірної поведінки під час здійснення соціально-побутової діяльності; формування навичок практичного підготування до побуту в колі сім'ї та у школі; становлення соціально-значущих та професійно-орієнтованих навичок практичної підготовки до утилітарної діяльності; розвиток умінь щодо власної турботи за свою безпеку та здоров'я.

Інтегративним показником розвитку навичок самообслуговуючої, соціально-побутової та соціально-виробничої адаптації старшокласників у мікро- та макро- середовищі є розвиток особистісно-вольових якостей, зокрема самоконтролю, саморегуляції, самовідповідальності та самовдосконалення.

Завдання корекційного педагога з розвитку соціально-побутових навичок потребують, передусім, урахування психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями при плануванні та проведенні освітніх занять (уроків, виховних заходів, корекційно-розвиткових занять), які спрямовані на становлення навичок самоконтролю власної поведінки та діяльності. Суттєвим, при цьому, є розвиток та корекція навичок соціально-побутової обізнаності та осмисленого їхнього перенесення у реальні життєві соціально-побутові

ситуації; розвиток сталих навичок аналізу самотійного конструювання етапів виконання запланованої на майбутнє соціально-побутової діяльності; формування навичок проведення осмисленого розгляду значущих результатів праці оточуючих, що покладаються у процес планування власних утилітарних соціально-побутових дій; розвиток умінь самотійного поетапного аналізу та усвідомлення закономірності орієнтування у побуті та соціумі (самообслуговування, соціально-побутові навички та професійно-спрямована діяльність), що є необхідним для підвищення рівня соціалізації та адаптації цієї нозології учнів.

Переважає більшість старшокласників з інтелектуальними порушеннями виявляють середній рівень соціально-побутових навичок, які характеризуються поверховим аналізом правил поведінки у соціумі, не здатністю до самотійного утвердження, не можливістю та не бажання прагнути до покращення своїх соціальних та побутових умов, не змістовим наповненням та поверховим виявленням особистісно-вольових якостей у мікро- та макро- оточенні, переважно ситуативним проявом позитивних емоцій і не стійкістю мотивації соціально-побутової діяльності, не можливістю самотійно організувати власний побут, необмірковане, іноді не адекватне, використання у стандартних побутових ситуаціях життя вже сформованих навичок соціально-побутового орієнтування тощо.

Формування соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями ймовірно здійснити, використовуючи усі можливості освітнього процесу. Рівень соціалізації особистості підвищується під час навчальних занять, зокрема:

➤ предметні уроки та гуртки (з української мови та літератури, природознавства, світу мистецтва, інформатики, трудового навчання, тощо) включають відповідний потенціал знань та умінь, які ми покладаємо у розвиток соціально-побутових навичок;

➤ корекційно-розвиткові заняття з побутової фізики та хімії, соціально-побутового орієнтування та мовлення, які надають змогу корегувати поняття та уявлення учнів у цьому напрямку, виправляти неправильно сформовані уміння самообслуговуючої, побутової та соціальної діяльності;

➤ виховні заняття з різних напрямків виховання (громадянське, національне, екологічне, розумове, моральне, гендерне, сімейне, правове тощо), що несуть у собі практичне втілення соціально-побутових навичок, їхнє правильне використання у різних напрямках життєдіяльності та під час включення у відповідні соціальні відносини.

Отже, розвиток соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями дозволяє сформувати у них не лише сталі уміння практичної підготовки до життя, поведінки в родині та в соціальному оточенні, але й підвищити рівень їхнього психофізичного розвитку та соціалізації в різних умовах життєдіяльності. Перспективними

напрямами дослідження, на нашу думку, ми вважаємо оновлення та доповнення існуючих програм розвитку різних навичок соціально-побутового орієнтування у цієї нозології учнів відповідно до постійно змінних потреб суспільства.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О.М., Бугера Ю.Ю., Опалюк О.М. Спеціальна методика виховної роботи: Навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 205 с. [Електроний ресурс] URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6855>.

2. Вержиховська О., Гриців І. Особливості розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Педагогічні науки* / за ред. М. Шеремет., О. Гаврилов. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2023. Вип. 21. С. 14–28. (Фахове видання. Категорія В). URL: <https://aqce.com.ua/>

3. Програма з корекційно-розвиткової роботи соціально-побутове орієнтування (варіативний модуль «подорож у життя») для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку / укл. Міненко А.В., Мякушко О.І. Київ : б/в, 2022. 47 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-LVtP5gLC6EEbxO9fo9TXZt6ndWQZbr/view>

4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : у 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.

5. Татьяначикова І.В. Основні чинники соціалізації дитини з інтелектуальними вадами. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 19(2). С. 196–204. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_19\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_19(2)_26)

Вільчанська Н.М., вчитель-логопед

*Кам'янець-Подільського закладу дошкільної освіти № 15
комбінованого типу «Джерельце»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗАХОПЛЮЮЧИЙ СВІТ ГРИ З ПОМПОНАМИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Діяльність будь-якої людини, в тому числі й дитини, має системний характер. Середовище, в якому знаходиться дитина, здійснює складний та різноманітний вплив на її розвиток. Процес мовлення – явище складне і

багатостороннє та не є вродженою здатністю людини, а формується у дитини поступово, разом з її ростом і розвитком. Чим повніше і правильніше мовлення дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширші її можливості пізнати дійсність, тим повноцінніші будуть її взаємини з іншими дітьми та дорослими.

У дітей з ООП відмічаються проблеми не тільки в мовленнєвому розвитку, а й у розвитку психічних процесів, зокрема, мислення. У зв'язку з цим необхідно будувати роботу з урахуванням корекції усіх психічних процесів, у тому числі й мовлення. Оскільки провідною діяльністю дошкільників є гра, необхідно враховувати даний факт у процесі корекційної роботи.

На сучасному етапі розвитку серед пріоритетних напрямів дошкільної освіти є сенсорно-пізнавальний розвиток, однією зі складових якого є логіко-математична діяльність. У свою чергу всі психічні процеси дитини розвиваються за участю мовлення. Логічні операції (аналіз, абстрагування, порівняння, узагальнення, класифікація) є невід'ємною складовою формування і лексико-граматичного ладу мовлення, і елементарних математичних уявлень.

Дослідження показують, що діти з ТПМ та ООП відстають в оволодінні вміннями і навичками, передбаченими програмою. Логічне мислення, творча уява, осмислена пам'ять не можуть розвиватися у дитини в результаті спонтанного дозрівання вроджених задатків. Вони формуються впродовж дитинства у процесі виховання, що відіграє провідну роль у психічному розвитку дитини. Однак, в дошкільному віці логіко-математичний розвиток неможливий без використання цікавих, захопливих ігор, при цьому роль дидактичного матеріалу визначається з урахуванням вікових можливостей дітей та завдань всебічного розвитку і виховання, якими є:

- ✓ цілеспрямований розвиток пізнавальних процесів, що містять у собі вміння спостерігати й порівнювати, помічати спільне і відмінне, відрізнити головне від другорядного, знаходити закономірності й використовувати їх для виконання завдань;
- ✓ розвиток просторових уявлень (форма, розмір, взаємне розташування предметів), творчих здібностей, здатності до узагальнення й абстракції;
- ✓ розкриття причинних зв'язків між явищами навколишньої дійсності;
- ✓ виховання самостійності, ініціативи, почуття відповідальності й наполегливості в подоланні труднощів.

У дітей з ООП спостерігається недостатність розвитку словесно-логічного мислення, що призводить до труднощів при виконанні будь-яких логічних операцій (аналізу, синтезу, класифікації, виділення головного при побудові умовиводів) та мовленнєвих операцій.

Науковцями встановлено, що словесно-логічне мислення у дітей з ТПМ та ООП з'являється в більш пізні терміни і має ряд особливостей. Знання з математики даються цим дітям особливо складно, але в процесі навчання виконанню математичних операцій діти розширюють пасивний словниковий запас, починають розуміти значення математичних термінів, вчаться діяти за інструкцією. У процесі логічних ігор діти практично вчаться порівнювати математичні об'єкти, виконувати найпростіші види аналізу й синтезу, установлювати зв'язки між родовими й видовими поняттями.

В роботі з дітьми (а особливо з комплексними порушеннями) велику увагу необхідно приділяти розвитку функції дрібних м'язів рук, оскільки рухи рук тісно пов'язані з мовленням та є одним з факторів його формування. Тренування рухів пальців рук дітей покращує не тільки рухові можливості дитини, а й розвиток психічних і мовленнєвих навичок. Рівень розвитку дрібної моторики – один з показників інтелектуальної готовності до шкільного життя. Дитина, яка має високий рівень розвитку дрібної моторики, вміє логічно мислити, в неї достатньо розвинуті пам'ять, увага, зв'язне мовлення. Недостатній розвиток зорового сприймання, уваги та дрібної моторики, призводить до виникнення негативного ставлення до навчання. Саме тому робота з розвитку дрібної моторики повинна починатися задовго до вступу у школу. Завдання 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.

Як вважають прихильники методики М. Монтесорі, для занять з малюками потрібно використовувати цікаві, барвисті і незвичайні за фактурою матеріали, оскільки таким чином можна домогтися більш значущих результатів. Коли дитина використовує посібник, що викликає її інтерес, вона буде більш сконцентрована, менше відволікатиметься на сторонні речі. Важливе місце посідають ігри з кольоровими помпонами.

За методикою Марії Монтесорі для того, щоб ознайомити малюків з кольором недостатньо використовувати різнобарвні предмети, вони обов'язково мають бути ще й різної форми та фактури. Такий підхід допомагає досягнути більш вагомих результатів. Гра з помпонами задіює не тільки зорові аналізатори, а й тактильні відчуття. Це і навчально, і пізнавально, і надзвичайно приємно. Діткам молодшого віку краще давати великі помпони, маленькі – використовувати для дітей старшого дошкільного віку. Як показали перші заняття з їх використанням, дітям надзвичайно подобається працювати з помпонами. Вони тактильно приємні, м'які, пухнасті, пружиняють в ручці, розсипаються в долоньках, різнокольорові – радують око.

Сортування – дуже важливий навик, який дитина повинна удосконалити до того як піде в школу. Коли малюк розподіляє предмети за певними ознаками, він вивчає основи рахунку, вчиться називати і групувати об'єкти, розвиває дрібну моторику, готує руку до письма. Варто зробити такі

заняття частиною гри і Ви зможете одночасно навчати дитину корисним навичкам та розважати цікавою грою. Почніть з простого – запропонуйте малюкові сортувати предмети за однією ознакою – кольором. Пізніше можна запропонувати розподіляти помпони за розміром, кількістю, вчити дітей називати кольори, викладати із помпонів кольори за зразком, сприяти накопиченню сенсорного досвіду дитини. За допомогою таких ігор розвивається дрібна моторика, пам'ять, увага, мислення, фантазія. Це дозволяє виховувати посидючість, естетичний смак.

Безліч ігор та цікавих занять можна придумати з яскравими м'якими помпонами, наприклад: «Кольорове сортування», «Порахуй помпони», «Посортуй за розміром», «Наповни графин», малювання за допомогою помпонів, виготовлення поробок, дихальна гімнастика «Лабіринт», «Дістань помпон», «Вклади помпон в отвір», «Збери за зразком», «Відтвори гусинь», «Вклади помпони», «Кольорові латки», «Розклади помпони у склянки», аплікація з помпонами.

Вигадайте різні варіанти гри, імпровізуйте по ходу процесу, і помпони принесуть величезну користь і масу позитивних вражень діткам.

«Завдання педагога в тому, щоб насичувати та сприяти, спостерігати, захочувати, а не втручатися, наказувати чи обмежувати. Дітей вчить те, що їх оточує». (М. Монтесорі).

Список використаних джерел

1. Андросова В. П. Використання інноваційних технологій для корекції звуковимови старших дошкільнят. Палітра педагога №1: «Світлич», 2005. С.18-19.
2. Ланцюженко З. Д., Школьнік С.Я. 100 розвивальних логопедичних ігор та вправ. Харків: Ранок, 2008.
3. Максаков А. І., Тумакова Г.А. Вчитись, граючись. Харків: Ранок, 2008.
4. Плющева Л. Д. Дидактичний матеріал для логопедичних занять з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Київ: Основа, 2012.
5. Псатій А. Розвиток логіко-математичних здібностей дітей. *Дефектолог.* № 3-4. 2021. С. 6-24.
6. Трофіменко Л. І. Програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ». Київ: Актуальна освіта, 2007.
7. Яковенко А. О. Інноваційні технології для підвищення якості проведення логопедичних занять в сучасних умовах загальноосвітнього простору. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014.

Гаврилов О.В. кандидат психологічних наук, професор,
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
Вавринчук Д.О., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
м. Кам'янець-Подільський, Україна

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Однією зі складових психолого-педагогічного супроводу є логопедичний супровід.

Певний час у спеціальній педагогіці поняття «допомога», «підтримка», «супровід» використовувалися як синоніми та останнім часом учені все більше звертають увагу на їх відмінність. У тлумачних словниках термін «допомога» визначається як сприяння будь-кому в будь-чому, участь у будь-чому, що приносить полегшення комусь [5, с.83].

Терміни «допомога» й «підтримка» – близькі, проте зовсім нетотожні за своїм змістом. Л. Гумецька у «Короткому тлумачному словнику української мови» визначає поняття «допомога» як сприяння, допомога в чому-небудь [3, с. 65]. Так, надаючи ту чи іншу допомогу, педагог тим самим підтримує дитину, а підтримуючи починання, перші несміливі дії дитини, педагог допомагає їй знайти сили для досягнення бажаної мети та подолання труднощів, якщо потрібно, встає на її бік, захищає її права [5, с.83].

«Супровід, - як вказано у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», - означає групу людей, яка супроводжує кого-небудь» [1, с. 1217].

Отже, терміни «підтримка» й «допомога» – різні за своїм змістом. Допомогу надають переважно конкретно й прямо, тільки в безпосередньому контакті, у момент зустрічі з труднощами, з якими дитина чи батьки самотійно не можуть впоратися, але їх подолання для них важливо. Підтримувати можна й на відстані, опосередковано, не будучи поряд, необмежено в часі, тобто надавати дитині допомогу опосередковано, через батьків, близьке оточення чи спеціально організоване середовище в умовах сім'ї і соціальних інституцій. Це розширює виховний простір навколо дитини, забезпечує можливість урахування індивідуальних особливостей дитини, а батькам надає можливість реалізувати виховання власної дитини й подолання труднощів [5, с.83].

Логопедичний супровід – це вплив на дитину, прямий чи опосередкований (через близьке оточення), який реалізується у різних формах (за необхідністю) протягом усього дитячого віку спеціалістами-логопедами.

Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення забезпечували пріоритетні напрями: інформаційно-просвітницький, діагностично-консультативний, логокорекційний, психологовиховний.

Загальними завданнями неперервного логопедичного супроводу було визначено: формування логопедичної компетентності (педагогічної культури) батьків; організація сприятливого мовленнєвого середовища, активізація процесів формування мовлення; попередження порушень мовлення, контроль перебігу розвитку мовлення; забезпечення вчасної логопедичної допомоги; формування взаємодії з родиною дитини з ПМ; логопсихологічна допомога батькам. Основними складовими логопедичного супроводу сім'ї було інформування, консультування та логопедична допомога. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу була багатоскладова, узгоджена робота логопеда та сім'ї дитини, починаючи з раннього віку [2, с.105-106].

Успіх логопедичного супроводу значною мірою залежить від тісного контакту педагогів із батьками, від єдності вимог, прийомів роботи з дітьми. Взаємодія педагогів та батьків здійснюється на всіх етапах роботи з дитиною, починаючи з первинного обстеження [4, с.145].

Отже, взаємодія логопеда родини дитини є основною логопедичного супроводу. Основною метою впливу є зміна самосвідомості батьків, формування у них позитивного сприйняття особистості дитини з порушенням мовлення. На думку науковців, система логопедичного супроводу може бути представлена у вигляді двох узагальнених напрямів роботи:

1) Логопедичний: передбачає придбання знання про періоди й особливості мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, розвиток уміння активізувати мовленнєве спілкування дітей, формування знань про прояви мовленнєвих порушень у дошкільників.

2) Психологічний: передбачає формування знань про хід мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, формування знань про вікові психолого-педагогічні особливості дітей, розвиток навичок створення мотивації для мовленнєвого спілкування дітей, розвиток уміння створити умови для нормального загального й мовленнєвого розвитку дітей, створення шляхів взаємодії дітей та батьків [5, с.146].

Нині цікавою та досить ефективною й інтерактивною формою супровідницької роботи з батьками є використання хмарних технологій як для індивідуальної, так і колективної роботи. Актуальність використання хмарних технологій зумовлена пришвидшеним темпом життя, недостатністю

вільного часу, моральним за старінням використання традиційних методів взаємодії.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: близько 170000 слів та словосполучень / уклад. та голов. ред. В.Т.Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2001. 1440с.
2. Конопляста С.Ю., Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 17. С. 105-107. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_17_30
3. Короткий тлумачний словник української мови: близько 7000 слів / уклад. Д.Г.Гринчишин та ін.; за ред. Д.Г.Гринчишина. К.: Просвіта, 2010. 599с.
4. Ласточкіна О.В., Ляни О.В, Литвиненко В.А. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2019. № 3. С. 144-149. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_3_26
5. Синиця А.О. Проблема логопедичного супроводу дитини раннього віку з дитячим церебральним паралічем у сучасній теорії та практиці. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.*

Гаврилюк Н.П., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Міжособистісні стосунки є найбільш значущими для особистості. Неофіційність, особиста значущість, емоційна насиченість становлять основу для впливу міжособистісних стосунків на особистість. Міжособистісні стосунки реалізуються у взаємодії людей один з одним та є видовим поняттям відносно родового поняття психологічних відносин, що базуються на суб'єктно-суб'єктних зв'язках у своїй постійній взаємності та мінливості.

Вивченням питання міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі присвятили свої наукові праці багато вчених (І. Бех, А. Грись, В.

Галузинський, Г. Дегтярєва, М. Євтух, С. Карпенчук, І. Кравченко, В. Король, Г. Микитюк, М. Ратко, Т. Ротерс, І. Табачек, та ін.).

Л. Руденко розглянула міжособистісні стосунки у контексті: системи ставлень людини до навколишнього світу й до самої себе; розуміння людини як соціальної істоти; діяльнісного підходу і розгляду міжособистісних стосунків як сукупності взаємодії між індивідами, включаючи процес спільної діяльності, що дозволило з'ясувати, що міжособистісні стосунки будуються на основі ставлень і емоційних оцінок людей стосовно один одного [2].

З погляду Г. Васяновича міжособистісні стосунки є емпіричними стосунками реальних людей, що мають місце в процесі їх реального спілкування [1].

Ефективна діяльність педагога формується засобами взаємодії, співробітництва, співучасті, а подеколи – і суперництва, створюючи своєрідний мікроклімат взаємин. Показниками позитивного соціально-психологічного стану у педагогічному колективі є:

- Організованість та згуртованість. Це значить, що успіх діяльності школи повинен забезпечувати колектив односторонців, у якому поважати творчі здібності, інтереси, характер.
- Єдність неофіційної сфер спілкування та офіційної. Якщо ця ступень буде вища, то це краще та ефективніше впливатиме на педагогічні досягнення в цілях.
- Чудовий настрій у колективі. Це залежить від сімейної злагоди, самопочуття, результатів своєї роботи і від зовнішніх умов. Стан колективної опіки в педагогічному колективі, підтримки та взаємоповаги.

Н. Шатєля до основних соціально-психологічних чинників формування оптимальних міжособистісних стосунків відносить [3]: у емоційно-діловій сфері: справедливе ставлення членів групи один до одного; доброзичливе ставлення до нових членів колективу; емоційна єдність; участь у спільній діяльності; у сфері стосунків керівник-підлеглий – переважання у педагогічному колективі колегіального стилю керівництва; у сфері особистісних характеристик особистості – домінування мотивів досягнення успіху над мотивами уникнення невдач, високий рівень комунікабельності.

Негативно позначаються на міжособистісних стосунках: у емоційно-діловій сфері: зосередженість кожного з членів колективу на власних інтересах, а не на проблемах колективу; прояв заздрощів або злорадства в разі успіхів чи невдач своїх колег; сварки або взаємні обвинувачення; байдуже ставлення до заохочень та підтримки колективом; прагнення контролювати та впливати на тих, хто поруч, приймати рішення за себе й інших; у сфері стосунків керівник-підлеглий – владні дії керівника стосовно підлеглих, жорстке закріплення ним ролей членів колективу та постійний ретельний їх контроль; переважання стилю пасивного невтручання підлеглих

у процесі керівництва колективом; у сфері особистісних характеристик особистості – настановлення особистості на захисну поведінку, очікування контролю та керівництва з боку інших, небажання брати на себе відповідальність.

Ми вивчили міжособистісні стосунки у педагогічному колективі КЗ «Іванівська спеціальна школа Вінницької обласної ради» за допомогою анкети. За результатами встановлено, що для більшості працівників головним критерієм цінності людини є її ставлення до праці, колективу. Характеризуючи колектив значна кількість педагогічного колективу вказали наступне: «У разі невдач і поразок ми намагаємося працювати ще ефективніше, аби не допустити помилок», «Керівник нашого навчального закладу ставиться до колективу доброзичливо, з розумінням. Вимагаючи від колективу розв'язання певних завдань, завжди обґрунтовує їх необхідність», «Зазвичай ми ділимося своїми сімейними радощами і турботами з колегами», «У нашому колективі панують безкорисливість і взаємодопомога» та ін. Незначна частина досліджуваних вказала на те, що порушник дисципліни не завжди відповідає за свої дії як перед керівником, так й перед усім колективом, а у прийнятті важливих рішень одностайними є тільки половина працівників.

Проведене дослідження показало, що залишається нерозкритим питання гармонізації міжособистісних відносин у педагогічному колективі, це і стане предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. Львів: «Норма», 2005. 344 с.
2. Руденко Л.А. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки УКУ. Ч. 4 : Педагогіка. Психологія*, 2014. №1. С. 198-207.
3. Шетеля Н.І. Соціально-психологічні чинники міжособистісних стосунків у педагогічному колективі коледжу культури та мистецтв: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. К., 2015. 21 с.

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

ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Розроблення різних інтегративних моделей, створення програм інклюзивного навчання, відкриття нових типів навчальних закладів – все спрямоване на те, щоб сприяти більш повноцінній соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, пристосуванню їх до суспільства. Втім для дітей з інтелектуальними порушеннями сьогодні найбільш ефективним вважається навчання у закладах освіти, де створені сприятливі умови для загального психофізичного розвитку, становлення особистості, надаються можливості оволодіння певними професійними знаннями, вміннями та навичками.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналітичний огляд теоретичних та емпіричних досліджень (Н. Гончарук, В. Кузьмін, А. Пимшина, О. Потамошнієва, Л. Руденко та інші) показав, що у дітей-вихованців закладів інтернатного типу спілкування з однолітками має примусовий характер, виникає феномен вимушеної любові і дружби, регламентації життєдіяльності дитини.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що діти, які виховуються у закладах інтернатного типу, згодом відчують на собі різні наслідки соціального та біологічного походження, демонструють протягом всього перебування в цих закладах відхилення в соматичному і психічному розвитку, в пізнавальній діяльності, поведінці, спілкуванні з іншими людьми. Вихованці шкіл-інтернатів і дитячих будинків прагнуть до спілкування, і, в той самий час, не вміють спілкуватися, часто вступають в агресивні відносини або утримуються від спілкування [2; 3].

Дитина постійно спілкується з однією і тією ж групою однолітків, не може віддати перевагу іншій групі, і, разом з цим, не може бути виключеною з неї. Обмеження особистісного вибору приводить до низької самостійності та ініціативності, ускладнює саморегуляцію особистості та розвиток внутрішнього самоконтролю [1; 4].

Основні завдання з формування міжособистісних стосунків учнів з інтелектуальними порушеннями є: розвиток емоційної сфери і виявлення окремих особистих настанов; підсилення соціальної спрямованості поведінки підлітків; збагачення соціальних уявлень про явища і засоби міжособистісної взаємодії; навчання відокремленню, усвідомленню, відтворенню і аналізу різних типів соціальних взаємовідносин; формування навичок переносу

моделей соціальних взаємовідносин і взаємодій в практику реального спілкування [5].

На базі спеціальної школи-інтернату було організовано «Юнацький клуб», який виступав як форма виховної роботи і спосіб активного включення підлітків в спільну діяльність засобом організації інтимно-особистісного спілкування, яке ми розглядали як провідний вид діяльності підліткового віку. У корекційно-виховній роботі клубу ми виділили чотири етапи.

1 етап – «Базовий». На цьому етапі відбувалося збагачення емоційно-вольової сфери, корекція окремих особистісних особливостей, розвиток соціальної спрямованості, формування соціальних уявлень.

2 етап – «Мистецтво близьких стосунків» – присвячений знайомству зі зразками міжособистісних стосунків.

3 етап – «Веселі й добрі ігри». Основним завданням цього етапу стало формування у підлітків навичок відтворення соціальних стосунків між людьми в процесі ігрової діяльності.

4 етап – «Серйозні ігри». На цьому етапі формувалися міжособистісні стосунки в спеціально змодельованих проблемних ситуаціях морально-навчального характеру.

Розглянута корекційно-розвиткова робота передбачає блокову систему проведення занять. Так, було розроблено і впроваджено наступні блоки: формування соціальної перцепції; формування навичок спільної діяльності; корекція емоційного стану; зняття конфліктності й психологічна корекція агресивності.

1. *Формування соціальної перцепції.* У завдання даного блоку входить формування в дітей навичок практичного володіння виразними рухами (мімікою, жестами, пантомімікою); формування уявлень про емоції людини, розуміння основних емоційних станів; розвиток інтересу до оточуючих людей і комунікативних навичок. Засоби роботи: ігри, лялько-терапія, малювання, спеціальні прийоми неігрового типу, виразні етюди, розглядання малюнків і фотографій.

2. *Формування навичок спільної діяльності.* До завдань цього блоку входить: формування ділового спілкування з орієнтацією на «ненасильницьку модель поведінки»; формування навички спільного формування мети діяльності; формування навички спільного планування дій; розвиток терпимості до думки партнера; підвищення рівня самоконтролю в спілкуванні з партнером по спільній діяльності; розвиток способів творчого самовираження в процесі комунікативної діяльності. Засоби роботи: ігри, спільне малювання з наступним груповим аналізом результатів художніх робіт, моделювання й аналіз заданих ситуацій.

3. *Корекція емоційного стану.* Завдання: зняття емоційної напруги; підвищення самооцінки школярів з інтелектуальними порушеннями у результаті створення ситуації успіху й корекція невпевненості в собі;

підвищення самоконтролю стосовно прояву свого емоційного стану в ході спілкування; корекція тривожності дитини. Засоби роботи: різні елементи арт-терапевтичної психокорекції, лялько-терапія, психотехнічні ігри й вправи, релаксаційний тренінг.

4. *Зняття конфліктності й психологічна корекція агресивності.* Основними напрямками роботи тут є зняття конфліктності й емоційної напруги в дітей і корекція агресивності в дітей. Засоби роботи: психотехнічні ігри й вправи, моделювання й аналіз заданих ситуацій, лялько-терапія, різні види малювання.

Висновки. Таким чином, формування міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями в процесі спільної діяльності відрізняється своєрідністю, обумовленою особливим типом організації їх життєдіяльності. Для формування міжособистісних стосунків необхідна система психолого-педагогічних заходів як організаційного, так і змістовного характеру.

Список використаних джерел

1. Гончарук Н. Дослідження міжособистісних стосунків учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2003. № 1. С. 25-27.
2. Кузьмін В. В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції у суспільство дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічний аспект. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. №1. 2017. С.4-8.
3. Пимшина А. В. Социально-психологические условия формирования личности детей-сирот и лишенных родительской опеки младшего школьного возраста в условиях школы-интерната. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2008. № 12. С. 212-219.
4. Потамошнієва О.М. Навчання навичок міжособистісного спілкування розумово відсталих дітей. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 27-30.
5. Руденко Л.М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки. *Педагогічні науки*. Випуск 121. 2014. С.197-205.

Гичко Н., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ

Актуальною проблемою сучасної школи є зростання кількості дітей з різними труднощами під час засвоєння навичок читання та письма, оскільки молодші школярі не завжди підготовлені до успішного включення в освітній процес [1, с. 98]. Разом із труднощами формування навичок писемного мовлення, що виникають через фізіологічну незрілість дитини чи є наслідком її соціальної та педагогічної занедбаності, зростає кількість молодших школярів із порушеннями читання й письма: дислексією, дисграфією.

На труднощі молодших школярів в опануванні навичками читання і письма вказували: Б. Ананьєв, Л. Виготський, Є. Гурьянов, Т. Єгоров, М. Львов, В. Ляудіс та ін. За даними Е.Данілавічюте, Р.Лалаєвої, З.Матейчека, О.Корнева, Л.Парамонової, Є.Соботович та ін., дислексія спостерігається у 2-10% учнів масових шкіл, дисграфія – у 10-30% дітей, кількість же випадків дисграфії, дислексії у молодших школярів із психічним або мовленнєвим дьзонтогенезом значно вища: 20-50% [4].

О. Токарева, розглядаючи дисграфію з позицій психофізіологічного підходу як наслідок порушеної аналітико-синтетичної діяльності мовнослухового, зорового та рухового аналізаторів, виділяє три види дисграфії: акустичну, оптичну, моторну. Основним симптомом акустичної дисграфії є помилки на змішування та заміни літер, які позначають звуки, близькі за своїми акустико-артикуляційними ознаками, а також пропуски літер. Оптична дисграфія зумовлена нестійкістю зорових образів літер. Моторна дисграфія – труднощі рухів руки під час писання, порушення зв'язків моторних образів слів з їх звуковими та зоровими образами [3, с. 222].

Сьогодні збільшується кількість дітей з порушеннями у розвитку, що обумовлене резидуальною церебрально-органічною патологією. Вже у дошкільній ланці діти із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ), що виникло внаслідок алалії, ринолалії, дизартрії, для яких властивий високий ризик виникнення порушень писемного мовлення у наступній освітній ланці – у початковій школі (О. Є. Логінова, 2004; М. О. Мастюкова, 1996; А. В. Семенович, 2007).

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини зі збереженим слухом і інтелектом порушуються всі складові мовлення: лексика, фонетика, граматики.

Мовленнєвий недорозвиток виражається в різній мірі: від повної відсутності мовлення до розгорнутого мовлення з окремими елементами фонетичного чи лексико-граматичного недорозвитку.

ЗНМ II рівня – мовленнєва активність посилюється, у дитини з'являється певний словниковий запас, проте досить обмежений, в основному з іменників і дієслів. На цьому рівні діти використовують займенники, прості прийменники в елементарних значеннях. Діти відповідають на запитання за картинкою, що пов'язані з сім'єю та знайомими подіями оточуючого. Мовленнєвий недорозвиток виявляється у всіх компонентах мовлення. Спілкування здійснюється через застосування постійного, проте спотвореного і обмеженого запасу загальноживаних слів. Диференційовано позначаються назви предметів, дій та окремих ознак.

О. Корнев, О. Мастюкова, В. Тарасун, Т. Фотекова, М. Шеремет та ін. зауважують, що високий ризик виникнення труднощів формування та порушень писемного мовлення при ЗНМ часто обумовлений недоліками усного мовлення, парціальною несформованістю в дітей моторних функцій (зокрема тонких диференційованих рухів пальців рук), гнозису, праксису, пам'яті, мислення внаслідок перинатальної або ранньої постнатальної патології ЦНС [1, с. 100].

Н.М. Голуб зауважує, що «наявні у дітей із ЗНМ недоліки усного мовлення, недорозвинення в них гностичних, мнестичних, мисленнєвих процесів викликають труднощі засвоєння ними базових шкільних умінь і навичок, обумовлюють виникнення порушень писемного мовлення» [2, с. 59]. Складність і варіабельність патогенетичних механізмів дислексії, дисграфії, дизорфографії у дітей із ЗНМ пов'язані з незавершеністю в них цереброгенезу, з вираженістю динамічних змін у зв'язках між різними системами мозку. Це, своєю чергою, відображає специфіку і неоднорідність проявів відхилень у розвитку вербальних і невербальних психічних функцій, різноманітність специфічних помилок у них під час читання та письма (О. Азова, Т. Ахутіна, Л. Бартенєва, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Корнев, Р. Лалаєва, І. Марченко, О. Мойсеєнко, Л. Парамонова, І. Прищєпова, М. Русецька, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. [2, с. 59-60].

У дослідженнях науковців (Л.І. Бартенєва, Л.С. Волкова, Н.М. Голуб, Р. Лалаєва, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.) йдеться про труднощі у засвоєнні дітей з ЗНМ писемного мовлення. На думку вчених, несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до того, що дитина із ЗНМ не вміє лексично і граматично правильно оформити думку, переказати текст, зберігаючи авторські слова і вирази, скласти зв'язну розповідь за малюнком або серією малюнків, використовуючи образні засоби мови.

При ЗНМ зустрічаються такі типи помилок на письмі: 1. Морфологічні помилки в основі яких порушення граматичної будови мови (словозміни та

словотворення), відсутність чіткого морфологічного аналізу слів. 2. Семантичні помилки (заміни слів). 3. Дизорфографічні помилки, що пов'язані з порушенням системи словозміни та словотворення, недостатнім засвоєнням правил правопису. 3. Графічні та оптико-просторові помилки. 4. Синтаксичні помилки. 5. Фонетичні помилки.

Отже, розв'язання проблеми писемного мовлення молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення має особливе значення, оскільки воно впливає на формування усього психічного життя дитини, провокує вторинні порушення, що створюють картину порушеного розвитку дитини у цілому.

Список використаних джерел

1. Голуб Н.М. Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. Вип. 17. С. 95-106.

2. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2012. Вип. 32. С. 22-33.

3. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. За ред. М. К. Шеремет. К. : Слово, 2014. 672 с.

4. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

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

СВОЄРІДНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Серед дітей з особливими освітніми потребами велику кількість складають діти з інтелектуальними порушеннями, які є однією з найскладніших для здійснення інклюзивного навчання. На думку вченого В. Синьова, це пов'язано з їхніми обмеженими інтелектуальними можливостями

(різного ступеня) в засвоєнні навчальної програми, своєрідністю формування особистості та своєрідною соціальною адаптацією [2]. Проте за умови корекційної спрямованості, яка передбачає використання спеціальних методів, прийомів та засобів, діти з інтелектуальними порушеннями мають потенційні можливості для розвитку та навчання. Важливо розуміти, що корекційна спрямованість має проходити наскрізно через весь освітній процес.

У процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в інклюзивній освіті слід враховувати важливість поетапної роботи з учнями: а) забезпечення зовнішніх сприятливих умов для проведення уроку та мотивації навчальної діяльності. Цей етап можна назвати мотиваційним, що створює позитивне ставлення до навчання; б) орієнтаційний етап включає аналіз завдання, конкретне пояснення його виконання; в) змістовно-операційний – забезпечує виділення системи сформованих знань, умінь, навичок, методів навчання; г) стимулюючий етап передбачає допомогу учням, створення ситуації успіху; д) оціночний – означає, що учні отримують інформацію про результати своєї роботи, оцінюють власні досягнення.

При проведенні занять з дітьми з інтелектуальними порушеннями враховують характер динаміки працездатності на уроці: у дітей цієї категорії дуже розтягнута фаза початку продуктивної праці, вони не можуть швидко, через 1-2 хвилини, включитися в роботу, необхідні мобілізуючі вправи, що організують їх увагу. Фаза оптимально продуктивної роботи дуже коротка і передбачає невеликий обсяг навчального матеріалу, коротке пояснення, варіативність роботи на уроці.

Діти з інтелектуальними порушеннями потребують модифікації компонентів інклюзивного освітнього середовища:

- просторово-предметного (розміщувати дітей неподалік від учителя; обмежити кількість сенсорних стимулів, що одночасно впливають на дитину та ін.);

- психодидактичного (модифікація навчальних програм, змісту освіти до особливих освітніх потреб дитини, зменшення обсягу та спрощення характеру матеріалу; уповільненість процесу навчання; подання навчальної інформації послідовними кроками з частим повторенням одного і того ж матеріалу та ін.). Наприклад, в процесі вивчення інтегрованого курсу «Навчання грамоти» (букварний період вивчення грамоти) діти з інтелектуальними порушеннями потребують уповільнення навчання й зміни послідовності вивчення звуків та букв, що обумовлено кількома факторами: враховується не частота вживання звуків і букв (як при навчанні дітей з нормотиповим розвитком), а те, наскільки звук збігається з буквою; складність злиття звуків у склад; особливості звуковимови учнів. Без модифікації навчальної програми засвоєння звуків та букв української мови дитиною з легкими інтелектуальними порушеннями буде ускладненим;

- соціального (забезпечувати послідовність, максимальну чіткість та єдність педагогічних вимог до дитини; частіше використовувати позитивні підкріплення, створювати «ситуацію успіху» в процесі доступної діяльності; поступово вчити самоконтролю поведінки, залучати їх до порівнянь, оцінок, причинних обґрунтувань актів поведінки; забезпечити кожній дитині посилене доручення, враховуючи її індивідуальні здібності, інтереси, захоплення; надавати допомогу та здійснювати контроль за виконанням доручень та ін.) [2].

Враховання недоліків розвитку психічних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями виявляється у організації такого варіанту роботи, який є для них найбільш оптимальним і дозволяє забезпечити успішність їхньої діяльності. Так, наприклад, якщо у дитини рівень розвитку координації в системі око-рука не дозволяє їй копіювати зразок з дошки, то педагог надає їй можливість працювати із зразком, розташованим на парті; якщо у дитини слабо розвинені дрібні м'язи руки, то письмові завдання для неї надаються у меншому обсязі тощо. Якщо ж умови та організація роботи або вимоги, які пред'являються дитині, не відповідають її функціональним можливостям, то продовжується період впрацювання, скорочується період оптимальної працездатності та різко настає втома.

Проте корекційна спрямованість процесу навчання полягає не стільки в обліку недоліків розвитку дитини, скільки в цілеспрямованій роботі з їх подолання чи ослаблення. Так, при труднощах дітей у просторовому орієнтуванні доцільно використовувати зовнішні опори, маркери. Наприклад, якщо дитина утруднюється в орієнтуванні в схемі тіла (найчастіше – правий-лівий), рекомендується виконати маркування однієї руки за допомогою кольорового браслета, гумки тощо. Тепер вона знає, що ліворуч – це там, де червона резиночка. Такі маркери спочатку повинні бути присутніми на ній постійно. При освоєнні тілесного простору у вертикальній площині (верх-низ) можуть використовуватись такі опори, як: верх – голова, бант, сонце; низ – ноги, черевики, підлога, трава.

При труднощі орієнтування на площині аркуша маркується певний його край (наприклад, верхній або нижній край аркуша обрізається зубцями або ін.).

Для засвоєння просторових уявлень також необхідно організувати діяльність дитини так, щоб від неї вимагалось багаторазове виконання формованих дій. Наприклад, при класифікації предметів, їх зображень, геометричних форм, записи слів, прикладів та ін. включати в інструкцію до завдання вимоги виконання відповідних орієнтувань (в правий стовпчик покладіть трикутники, у лівий – квадрати. і т.п.).

Характерною особливістю навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями у навчанні є її низька самостійність. Тому важливе місце у навчальному процесі відводиться дозованій допомозі різного виду: стимулюючої, спрямовуючої, навчальної. У вмінні педагога у разі

неправильного виконання дитиною завдання надати їй допомогу у необхідній мірі дозування також полягає корекційна спрямованість процесу навчання.

Таким чином, процес навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти вимагає: врахування психофізіологічних особливостей учнів; спеціальної програми (модифікованої чи адаптованої) та методики навчання, застосування охоронно-педагогічного режиму; практичної спрямованості навчально-виховного процесу, оскільки практичні мотиви є стимулом до навчання; соціальної спрямованості навчально-виховного процесу, оскільки учень випадає із соціальної співпраці без цілеспрямованої роботи в цьому напрямку; підтримуючого характеру навчання, який передбачає своєчасну допомогу та підтримку на уроці.

Список використаних джерел

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

2. Синьов В.М., Коваленко В.Є. Особливості організації інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи*: збірник наукових праць / за загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. С. 140-145.

Голдобрей Л.Л., вчитель вищої категорії,
старший вчитель
*Хмельницької спеціальної
загальноосвітньої школи №32,
м. Хмельницький, Україна*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми. У даній статті проблема полягає в необхідності розробки та застосування ефективних методів формувального оцінювання. Формувальне оцінювання не обмежується лише знаннями, а враховує різні аспекти розвитку дитини, такі як її соціальні навички, комунікативність та самооцінку. Усе це вказує на важливість індивідуального підходу до оцінювання учнів з типовим розвитком. Лише завдяки формувальному оцінюванню педагоги можуть створити сприятливі умови для розвитку кожного учня, незалежно від його особливостей.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз публікацій дає уявлення про виклики, з якими стикаються дослідники та практики в галузі оцінювання дітей з особливими освітніми потребами, а також про

перспективи для подальших досліджень та покращення практики. Вищезгадане питання досліджували, доктор Кауфман, професор Марта Снелл, вчена Сюзан Копленд та інші. Доктор Шалок розробляв підходи до формувального оцінювання, вчений Мітчелл проводив дослідження, спрямовані на покращення методів оцінювання для учнів з інтелектуальними порушеннями. Їхні дослідження та внесок в галузь спеціальної освіти і психології були важливими для розвитку методів та підходів до оцінювання цієї особливої групи учнів.

Метою статті є розгляд важливих аспектів формувального оцінювання дітей з особливими освітніми потребами та його використання для забезпечення рівних можливостей, успішного розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх освітніх потреб.

Виклад основного матеріалу. Оцінювання грає важливу роль у сучасній освіті, але коли мова йде про дітей з особливими освітніми потребами, цей процес стає ще більш значущим і складним. Формувальне оцінювання є одним із підходів, який спрямований на забезпечення індивідуалізованого та справедливого підходу до оцінювання школярів з особливими освітніми потребами. У цій статті я розгляну різні аспекти формувального оцінювання для цієї категорії учнів. За останні десятиліття формувальне оцінювання активно впроваджується у світі, зокрема у країнах ЄС, та набуває дедалі більшої ваги в Україні. Його особливостями є сприяння у формуванні й розвитку особистості учня, що досягається за рахунок забезпечення ефективного зворотнього зв'язку з дитиною, активної участі учня в процесі навчання, постійного коригування навчального процесу, мотивування учня, усвідомлення ним відповідальності за власне навчання. Це означає, що застосування технології формувального оцінювання для особливих дітей на сучасному етапі може перетворитись на один із ключових важелів забезпечення якісної освіти.

Індивідуалізація оцінювання.

Однією з основних переваг формувального оцінювання є його індивідуалізований характер. Оцінювання створюється, враховуючи потреби та можливості кожної дитини з особливими освітніми потребами. Це означає, що завдання та критерії оцінювання можуть бути адаптовані для врахування конкретних можливостей учня.

Спостереження та документування.

Спостереження є важливою складовою формувального оцінювання. Вчителі та спеціалісти повинні систематично спостерігати за дітьми, фіксуючи їхні досягнення, здібності та прогрес. Цей процес допомагає визначити індивідуальні потреби та розвивати стратегії навчання.

Адаптація матеріалу.

Однією з головних задач формувального оцінювання є адаптація навчального матеріалу. Для дітей з особливими освітніми потребами,

матеріал може бути спрощеним або модифікованим, щоб вони могли зрозуміти і успішно засвоювати навчальний контент.

Позитивний підхід.

Формувальне оцінювання сприяє створенню позитивного навчального середовища. Педагоги підкреслюють досягнення та прагнення учнів, надаючи їм позитивний зворотній зв'язок та визнання. Це сприяє розвитку підвищеної самооцінки та віри в власні здібності учнів.

Гнучкість та толерантність.

У процесі формувального оцінювання важливо бути гнучким та толерантним до індивідуальних потреб учнів. Деякі діти можуть потребувати більше часу для виконання завдань або додаткову підтримку. Вчителі та спеціалісти повинні бути готові до цього та надавати необхідну допомогу.

Розвиток спеціальних навичок.

Формувальне оцінювання також допомагає визначити індивідуальні навички та можливості учнів з особливими освітніми потребами для розвитку їх потенціалу.

Партнерство між вчителями та спеціалістами також важливо в контексті формувального оцінювання. Вчителі мають співпрацювати з психологами, логопедами, реабілітологами та іншими фахівцями, які можуть надати поради та підтримку в оцінюванні та розвитку учнів з особливими освітніми потребами для забезпечення якісної освіти для всіх дітей. Спільна робота з батьками також є важливою складовою формувального оцінювання. Спільне планування та зворотній зв'язок між вчителем, спеціалістами та батьками допомагає створити комплексний підхід до формувального оцінювання.

Усі ці аспекти формувального оцінювання мають на меті створити ситуацію успіху для дітей з особливими освітніми потребами. Розвиток цього підходу в освіті є важливим завданням для всіх учасників навчального процесу.

Сучасні технології також можуть грати важливу роль у формувальному оцінюванні дітей з особливими освітніми потребами. Використання спеціальних програм та інструментів допомагає зробити оцінювання більш доступним та ефективним. Наприклад, для дітей з порушеннями слуху можуть бути розроблені спеціальні програми для аудіювання та візуального оцінювання. Для дітей з порушеннями зору можуть використовуватися текстові або голосові технології для доступу до навчального матеріалу та завдань. Ось кроки, які сучасний вчитель може виконувати, щоб оцінювати дітей без оцінок.

1. Створення індивідуальних навчальних планів (ІНП).
2. Використання спостережень, практичних завдань та проєктів для збору даних.
3. Запровадження індивідуальних звітів, які описують прогрес та досягнення кожної дитини.

4. Концентрація на розвиток учня, його активність, творчість, спроби, а не тільки на певні показники успішності.

5. Залучення батьків до співпраці та партнерства.

6. Забезпечення постійного зворотнього зв'язку з батьками та іншими фахівцями, які працюють з дитиною (щоденні журнали, листування та спільні наради, консультації тощо).

7. Створення сприятливого навчального середовища.

Формувальне оцінювання також сприяє розвитку інклюзивної освіти, де діти з особливими освітніми потребами навчаються разом із своїми однолітками. Це створює сприятливу атмосферу для розвитку різних соціальних навичок та сприяє зменшенню стигми навколо осіб з особливими потребами.

Висновки. Отже, формувальне оцінювання є ключовим інструментом для забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Воно допомагає створити ситуацію успіху, розвивати індивідуальні навички та потенціал кожної дитини, та сприяє інтеграції в суспільство. Розвиток цього підходу вимагає зусиль учителів, батьків, фахівців та усіх, хто прагне зробити освіту більш доступною та ефективною для всіх дітей.

Список використаних джерел

1. Дойл М.Б., Джангреко М.Ф. Помічники в освіті: історичні та сучасні перспективи. *Інклюзивна освіта*, 2007. С 391-411.

2. 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>.

3. Локшина О.І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу: Порівняльно-педагогічні студії, 2007.

4. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики : Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 2013. С. 45-57.

5. Онопрієнко О.В. Нова українська школа: інноваційна система оцінювання результатів навчання учнів початкової школи : навч.-метод. посібник. Харків, 2021.

6. Тернбулл Г.Р., Тернбулл А.П. Виняткові життя: Спеціальна освіта у сучасних школах, 2011.

7. Френд, М.І., Бурсук У.Д. Включення учнів із особливими потребами: Практичний посібник для вчителів, 2018.

8. Шогрен К.А., Сейлор В.Б. Доступ до загальної освіти та комунікаційна взаємодія учнів з інтелектуальними та розвитковими порушеннями. *Освіта, що виправляє, та особлива освіта*, 2017. С. 129-140.

Гудзенко Н. Г., вчитель-дефектолог вищої категорії,
«вчитель-методист»

*Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради,
с.мт. Нова Ушиця, Україна*

РОБОТА ІЗ СЛУХОПРОТЕЗОВАНИМИ ТА ІМПЛАНТОВАНИМИ ДІТЬМИ НА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ

Кожна дитина є особливою і тому потребує не лише проголошення індивідуального підходу, а і його реалізації. Робота починається із обстеження та слухопротезування. Після обстеження у обласного сурдолога підбираються для дітей індивідуальні слухові апарати, які використовуються на уроках та в позакласний час. В класах для дітей з порушеннями слуху педагоги використовують стаціонарну ЗПА.

Слід зазначити, що первинні навички слухового сприймання звукових сигналів можуть бути сформовані лише за керівництва сурдопедагога. Таке формування відбувається на спеціальних заняттях, які мають назву «індивідуальні заняття». Такий підхід є специфічним для спеціальних шкіл. Тому корекція повинна мати індивідуальний характер, ґрунтуватись на особливостях дитини, пов'язаних зі слуховим сприйманням та рівнем розвитку мовлення. Індивідуальні заняття з кожною дитиною проводяться по 20 хв. 4-5 разів на тиждень (залежить від кількості дітей у класі), але не менше 3 разів на тиждень. На початковому етапі роботи з слухопротезованими та імплантованими дітьми сурдопедагог проводить роботу над мовним диханням, розвитком артикуляційного апарату та голосом.

Починається робота над мовним диханням. Це виконання різних вправ де дитину сурдопедагог навчає плавному подовженому видиху. Це такі вправи: «Забий м'яч у ворота», «Язичок - футболіст», «Літак», «Пелюстки», «Кораблик».

Паралельно проводиться робота над розвитком артикуляційного апарату(де педагог має добитись від дитини чіткої ненапруженої артикуляції), та розвитком голосу. Робота над голосом включає такі види робіт: «Проспівування голосних», «Гра з паперовими рупорами», «Імітація голосів тварин», «Проспівування відкритих складів», гра «Заколиши дитину», «Віддай голос товаришу». Доцільно цю роботу проводити в ігровій формі.

Подальший розвиток дитини добре розпочати ще в дошкільному віці. Зокрема формування понять в цьому віці змінює і мовлення і мислення: мовлення стає мисленнєвим, а мислення стає мовленнєвим. Тут сурдопедагог

працює над розвитком артикуляційного апарату та над постановкою звуків по наслідуванню, над розвитком слухового сприймання.

В підготовчому та 1 класах головне завдання сурдопедагога навчити дітей поетапно - від окремих звуків і складів до простих речень і коротких текстів сформулювати мовлення дитини. В підготовчому та 1 класах ведеться робота над постановкою 17 основних фонем: (а, о, у, е, і, п, м, т, к, л, р, ш, с, в, н, ф, х).

Робота над кожним звуком передбачає 2 етапи – його постановку і автоматизацію. Враховуються сурдопедагогами особливості сприйняття дітьми із порушеннями слуху наочного матеріалу з опорою на механізм «малюнок - слово». Як правило, слухопротезовані та імплантовані діти спочатку погано запам'ятовують звукові образи навколишнього середовища, окремі фонемні та слова. Користувачам КІ потрібно певний час і спеціальні заняття, щоб навчитися сприймати лінгвістичну інформацію, аналізувати звернене до нього мовлення. Звуки і мовлення, передані КІ в слухову систему людини, відрізняються від натуральних звуків, тому навіть пізнооглухлі діти спочатку не завжди впізнають знайомі їм слова і звуки. Дитині пропонується послухати, як говорить учитель, і повторити за ним, а потім прочитати самостійно, чітко й правильно вимовляючи звуки чи склади. При формуванні уявлення про конкретний звук, один і той самий звук їй подають через певні проміжки часу (наприклад, через 25 сек.). Дитині потрібно усвідомити, що їй подають той самий звук, прийняти рішення, щодо ідентичності цих звуків. Врахування часових інтервалів між сприйманням, повним аналізом і розпізнаванням фонем дитиною, є важливою складовою будь якої результативної методики розвитку її слухового сприймання, слухової пам'яті та мовлення. Система формування розмовного мовлення передбачає розвиток таких навичок:

- розвиток комунікативних навичок;
- розвиток слухового сприймання;
- розвиток слухового сприймання навколишніх звуків і мовлення за допомогою СКІ;
- розвиток мовної здатності;
- розвиток усного мовлення;
- розвиток словесної пам'яті;
- активізація мовленнєво-рухових навичок.

На допомогу в роботі сурдопедагога стають різні комп'ютерні програми «Живий звук», «Видима мова», «Світ звуків», «Адаптація Лого». Комп'ютерна програма «Живий звук» включає в себе спеціально підготовлений набір навчально-корекційних програм, які спрямовані на допомогу слухопротезованим та імплантованим дітям. Матеріал наведений у програмі «Живий звук» сприяє формуванню в дітей мовленнєвих навичок, необхідної для розуміння (сприймання, розпізнавання, зчитування, відтворення) одиниць мовлення з різних тем. Весь комплекс комп'ютерної

програми складається із таких модулів: «Водоспад», «Тварини», «Звуки природи», «Учись говорити», «Автоматизація звуковимови», «Профілі», «Малюнковий диктант», «Учись говорити звуки», «Диктант», «Пори року», «Діалоги», «Будинок», «Прояви емоцій». Частина модулів розрахована на дітей, які лише починають опанування мовлення, інші – на тих, хто вже має певні мовленнєво-слухові навички. При розвитку у дитини навичок розпізнавання слів принципово важливим є формування у неї уявлень про їх значення з використанням зорової і тактильної інформації. Робота за програмою «Живий звук» дозволяє дитині засвоїти акустичні ознаки фонем, зрозуміти особливий характер звучання кожної фонемі, а тим самим розвивати вмотивовану слухову увагу, та слухову пам'ять.

Програма «Видима мова» забезпечує роботу над формуванням характеристик голосу та правильного вимовляння звуків. Вправи з програми передбачають корекцію, поліпшення характеристик голосу (сім блоків вправ) та точності вимовляння окремих звуків, слів, фраз, (6 блоків вправ) шляхом виконання серії завдань, що представлені у кольорових рухомих графічних зображеннях, доступних і цікавих для дітей. У слухомовленнєвому тренажері забезпечується диференційований підхід до формування фонетичної сторони усного мовлення, оскільки є можливість працювати не просто індивідуально, а по-різному з кожною дитиною. Це досягається за допомогою простих технічних прийомів, доступних з погляду виконання: можна змінювати характер завдань і ступінь їхніх труднощів, створювати вправи, адекватні можливостям будь – якого учня. Тому, тренажер корисно використовувати у роботі з дітьми різних категорій. Використання тренажера при роботі над усним мовленням допомагає вдумливому педагогу більш докладно і точно довідатися не тільки про те, як йде процес формування навичок мовлення у конкретної дитини, але і багато чого, що здавалося б, не має відношення до корекційного навчання. Глухі та слабочуючі діти 7 -12 років не тільки удосконалюють навички мовлення при роботі з тренажером «Видима мова», а і розвивають своє логічне мислення.

Відновлення слухового сприймання за допомогою КІ починається з простих завдань переходячи послідовно до складніших завдань. Найпростіше завдання виявити є звук чи його немає. А ще такі звуки можна створювати за допомогою простих музичних інструментів (барабан, дудка), і подавати їх так, щоб дитина бачила, які дії педагога і з яким інструментом призводять до появи тих або інших звуків. Після цього дитину просять показати інструмент, який звучав. Слідуючим завданням з підвищеною складністю є розрізнення слів (звуків) з відкритим вибором звуків.

Особливу увагу сурдопедагогу слід звернути на те, що розвиток слухового сприймання має відбуватися з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей як психолого – вікових, так і розвитку слухового сприймання дитини. Особливо важливим є те, що сурдопедагог

має врахувати рівень залишкового слуху дитини, розвиток її мовлення, характер і час імплантації.

В міру проведення корекційних занять з учнем у нього розвиваються центральні процеси слухового аналізу, слухова увага, пам'ять.

Важливим методом у навчанні дітей з порушенням слуху є білінгвальний підхід – тобто це поряд із усним мовленням використовується жестова мова. Вона є мовою повсякденного спілкування і мовою викладання. Використання жестової мови ніяким чином не заважає розвитку усного мовлення, а навпаки, у багатьох випадках сприяє цьому, оскільки її раннє вивчення сприяє інтелектуальному розвитку дитини з порушеннями слуху. Тільки в поєднанні усної й жестової мов, читанні з губ, розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання можна досягти бажаних результатів.

Адже нечуюча дитина мислить образами, і в цьому випадку жест пов'язаний із даним образом. Добре коли дитина відвідує спеціалізований дитячий дошкільний заклад, де поряд з навчанням мови іде навчання дактилю, а в подальшому і мови жестів.

Діти з КІ та з СА потребують додаткових занять з сурдопедагогом з мови, у відповідності до програмових вимог спеціального навчального закладу.

Робота над розрізненням мовних звуків і мовлення ускладнюється поступово через ритм, складовість, види речень, тексти. Це трудомісткий процес спільної роботи дитини, сурдопедагога, психолога.

Список використаних джерел

1. Лист МОН України від 19.09.2017 № 1/11-9320 «Про організацію корекційно-розвиткової роботи з дітьми із порушеннями слуху, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах». URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-korekcijno-rozvitkovoyi-roboti-z-ditmi-iz-porushennyami-sluhu-yaki-navchayutsya-u-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladah>

2. Горлачов О.С., Фомічова Л.І. Етичні норми комунікативної взаємодії чуючих людей із особами з вадами слуху. *Основи етики спілкування з особами з інвалідністю: навчально-методичний посібник*. НПУ ім. М.П. Драгоманова. К. 2012. С. 41-45.

3. Качуровська О.Б. Навчально-програмний комплекс «Світ звуків» та «Видима мова»: навчально-методичний посібник. К. 2006. С. 56-88.

4. Лобода В.В. Навчальне інтернет-середовище як засіб мотивації мовлення старшокласників з порушеннями слуху. Дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. К., 2010.

5. НВП ВАБОС. Діти з порушенням слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії. К. О.Т. Ростунов. 2013. С. 30-85.

Гуменюк С.І., вчитель початкових класів
*Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру,
Хмельницької обласної ради
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ ІЗ УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Одним із ефективних шляхів подолання стресів під час навчально-виховної роботи в початковій школі з учнями з інтелектуальними порушеннями в умовах війни є застосування методів та прийомів казкотерапії.

Сидіння в бомбосховищах, розлука з рідними, евакуація, втрата члена сім'ї, домівки — усе це залишає в дитячій душі глибокий слід. Він може болюче резонувати на все подальше дитяче життя — або стати ресурсом сили. На дитячу психіку досвід війни впливає з руйнівною силою.

Вербальні функції мозку вимикаються, а сам мозок починає сильніше працювати аби знайти відповідь на запитання: «Чому це сталося зі мною?». Якщо з цими нав'язливими думками не працювати, з часом вони можуть призвести до ще більших фізичних та розумових розладів, шкідливих та тривожних звичок. Ми не можемо змінити того, що сталося, але педагогічна підтримка й тепле людське спілкування здатні змінити те, як дитина переживає досвід війни, та повернути їй відчуття захищеності.

Відволікти дитину від негативних емоцій допомагає казкотерапія.

Суть цього методу полягає у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії та фантазії дитини дійсністю, дозволяє їй подолати свої страхи та комплекси. Основний принцип казкотерапії — цілісний розвиток особистості, турбота про душу, подолання страху, зцілення казкою.

Іншими словами, казкотерапія — це система передачі життєвого досвіду, розвитку соціальної чутливості, інтуїції та творчих здібностей, набуття певних знань, а головне — виникає відчуття захищеності.

Використання казкотерапії на всіх уроках в початковій школі дозволяє подолати у дітей з інтелектуальними порушеннями високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів.

Звичайно, вибір методів та прийомів казкотерапії залежить від індивідуальних особливостей учнів, їх психо-фізичних та інтелектуальних можливостей. Проте, використання казкотерапії в початковій школі варто розпочинати з традиційних видів: читання, розповідь, бесіда, драматизація, інсценування.

Згодом, з набуттям дітьми досвіду, можливо використовувати і нетрадиційні технології роботи з казкою: переплутування сюжетів та героїв

казок, зміна характеру героя, змінювання кінцівки казки, складання казки за схемою.

Слухаючи казку, учні переносяться у фантастичний світ, починають жити описаною дійсністю, життям казкового персонажу, в них починають виникати певні емоції (радість, сум, ненависть, обурення, переживання, біль).

За допомогою казки діти вчаться розуміти та розрізняти негативні та позитивні емоції: долають злість, розвивають емпатію, співчуття, жалість.

Участь в інсценуванні казок дає змогу учням розвивати здібності в спілкуванні як вербальним, так і невербальними засобами: мовою жестів, рухів, міміки. Драматизації та інсценування збагачують їх соціальний та суспільний досвід у налагодженні взаємодії з однолітками та дорослими, поповнюють банк життєвих ситуацій, сприяють соціалізації в цілому.

Суть казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано, саме тому казки – один із найбільш популярних жанрів серед дітей та дієвих прийомів навчання.

Казка в початковій школі здатна виконати не лише виховні, а й розвивальні та навчальні завдання. За правильної організації процесу роботи над казкою в учнів істотно покращується мислення, увага, пам'ять, підвищується мовленнєва активність тощо. Навіть «немовленнєві» діти намагаються звуконаслідувати персонажам казок на елементарному рівні.

Окрім терапевтичного, варто відмітити і значний корекційно-розвиваючий вплив казки на дітей з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, важливий вплив на сенсорну сферу учнів мають яскраві ілюстрації у книгах, красиві лялькові персонажі та атрибути. Вони викликають у них позитивні емоції: радість, сміх, задоволення. Діти поступово розкривають свій внутрішній світ, стають більш розкутими, відкритішими до спілкування.

Казка робить великий вплив на поведінку дитини: гіперактивних заспокоює, налаштовує на хороший лад, пасивних організовує, стимулює до діяльності.

Казка ефективно впливає на розвиток міміки обличчя, адже таким дітям дуже складно довільно посміхнутися, насупити брови, опустити кутики рота, широко розкрити очі, закрити очі. За допомогою казки можливо спонукати дітей до зміни свого мімічного стану. Це особливо важливо для дітей з розладами аутистичного спектру, оскільки розвиток міміки, емоційних станів своїх та інших людей для них викликають труднощі.

Важко переоцінити і корекційний вплив казки на розвиток психічних процесів: корекцію мислення (діти засвоюють послідовність епізодів казки, назви основних персонажів, основні звуконаслідування і т. д.), корекцію уваги (діти зосереджують увагу, утримують її порівняно довгий час), корекцію пам'яті (діти запам'ятовують імена основних героїв, характерні ознаки) і так далі.

Казку можна використовувати фактично на всіх уроках в початковій школі, в усіх режимних моментах протягом дня, а також застосовувати її як

інструмент для здійснення інтеграції одного предмету з іншими. Уривки з казок налаштовують дітей на позитивний емоційний фон, концентрують увагу дітей, і, як правило, результат цих занять досить високий.

Казкотерапія допомагає дитині стати сильнішою за свій травматичний досвід, діти засвоюють необхідні моделі поведінки, вчаться реагувати на життєві ситуації, підвищують рівень знань про себе й оточуючих, адже казки більш зрозумілі їм, порівняно з поясненням педагогів та батьків.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
2. 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>.
3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
4. Музичук О.О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 17.
5. Скалига В. Казкове виховання : казко терапія. *Освіта України*. 2013. № 26 (липень). С. 12.
6. Соловійова Л. Казкотерапія у навчально-виховному процесі. *Початкова освіта*. 2010. № 16 (квітень). С. 12-13.
7. Успенська В. Впровадження здоров'язберігальних технологій у загальноосвітньому навчальному закладі. *Рідна школа*. 2009. № 4. С. 44 – 48.

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

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Психічний розвиток – процес накопичення кількісних та якісних прогресивних змін психіки, що зумовлюють формування особистості. Безперечно, психічний розвиток є процесом, який має динамічний характер, і, на думку більшості вчених, триває майже все життя людини. Відомо, що психічний розвиток характеризується низкою типологічних особливостей, проте існують винятки, які демонструють різні темпи та результати

онтогенетичного становлення особистості. Це обумовлено активним дозріванням певних відділів головного мозку в різні періоди життя дитини, а також тим, що деякі психічні функції формуються на основі інших, раніше сформованих.

Розглядаючи мислення, як невід'ємну складову психічного розвитку, можна зазначити, що це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях. У кожної дитини, в залежності від її психофізіологічних особливостей розвитку, формування цього процесу на різних етапах відбувається нерівномірно. Також слід зазначити, що мислення людини нерозривно пов'язане з мовленням і не може існувати поза нього, тому певні порушення сенсорних систем дитини, наприклад, слуху, гальмує процес розвитку мови і, відповідно, – мислення.

В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях встановлено, що завдяки недорозвитку мовлення у глухих дітей виникають труднощі при оволодінні як образною, так і понятійною формами мислення, що може призвести до порушень їхньої розумової сфери.

На відміну від дітей, які не мають порушень слуху, глухі діти набувають вміння вирішувати наочно-дійові завдання в більш старшому віці і більш елементарними способами дії. Так, за даними Н. Яшкова, навіть в молодшому шкільному віці глухі діти прагнуть прямо наслідувати зразку, не опановувати узагальненим способом дії, тому для виконання завдання їм потрібно в чотири рази більше часу і в три рази більше демонстрацій, ніж дітям зі збереженим слухом.

У розвитку мислення при переході від наочно-образного мислення до понятійного, важлива роль належить мовленню. Засвоюючи позначення предметів, їх ознаки, взаємозв'язки, дитина набуває здатність здійснювати уявні дії з образами цих предметів. Мислення глухих дітей, особливо до засвоєння словесної мови і навіть в процесі оволодіння нею, тривалий час продовжують залишатися на стадії наочно-образного мислення. В цьому проявляється одна з диспропорцій їх психічного розвитку – превалювання наочних форм мислення над понятійними. Значне відставання в розвитку мислення дітей з вадами слуху відбувається і в процесі формування словесно-логічного мислення.

Запобігти таким проявам можливо при систематичній педагогічній роботі, яка спрямована на формування мислення дошкільників з вадами слуху.

В процесі виховання та навчання дитина оволодіває предметними діями та жестовим мовленням, вчиться самостійно вирішувати прості завдання, а також розуміти вимоги та діяти в залежності від них. Для формування фундаменту мислення, дошкільникам з порушеннями слуху необхідно надавати чуттєвий та практичний досвід з предметами та речами, які їх оточують.

Дослідники в галузі сурдопсихології, Р. Боскіс, В. Засенко, Ж. Шиф, С. Литовченко та ін., виділяють низку умов ефективного розвитку мислення глухих дітей в процесі навчання. Необхідною умовою ефективного розвитку початкових форм мислення глухих дітей є формування мовлення як засобу мислення на наочно-дійовому і наочно-образному рівнях. Дитина повинна набувати практику розв'язання задач, умови яких подаються наочними засобами. Способи розв'язання задач – реальні дії з предметами чи оперування їх образами. Роботу необхідно будувати так, щоб у дітей виникали запитання і бажання знайти на них відповідь. За допомогою таких форм роботи у психології дітей формується емоційно-вольові компоненти, які так необхідні для здійснення мисленнєвого акту (В. Засенко, Ж. Шиф, І. Соловйов). Потрібно стимулювати дітей, щоб вони в процесі розв'язання задачі називали предмети і дії з ними, висловлювали просторові відношення між предметами, характеризували часову послідовність дій, обумовлювали свої правильні або помилкові дії й отриманий результат. В цьому аспекті, на нашу думку, особливої ефективності набуває використання засобів додаткової комунікації.

Таким чином, розвиток мислення відбувається в ході поступового розширення змісту та складності завдань, які надаються дітям з порушеннями слуху, що прискорює процес послідовної зміни форм мислення. Дослідження вчених засвідчують, що при систематичному навчанні глухих дітей, одночасно спрямованому на розвиток їхнього мислення, можна досягти значних успіхів. Враховуючи відносну уповільненість розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей, сурдопедагоги повинні створювати їм умови для розвитку мислення доти, поки не буде досягнуто позитивних результатів. Тому створення сприятливих умов, доброзичливої атмосфери, зацікавленості та мотивації є запорукою успішного розвитку процесу мислення даної категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Литовченко С.В., Жук В.В., Федоренко О.Ф., Таранченко О.М. Дитина з порушенням слуху. Харків : «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
2. Дмітрієва О.І. Психологічні особливості розвитку дітей з порушеннями слуху. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (21-22 трав. 2020 р., м. Кам'янець-Подільський) / МОН України, Подільськ. спец. навч.-реабілітац. соц.-екон. коледж [та ін.] ; гол. ред. Тріпак М. М. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 213-215.

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,
доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Тенденції сучасного світового освітнього простору спрямовані на забезпечення доступності якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами та усунення будь-якої дискримінації у цьому процесі. Система освітніх послуг з інклюзивного навчання в Україні базується саме на принципах подолання проявів дискримінації, урахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Інклюзивне середовище передбачає створення для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й для дітей з розладами аутистичного спектра (далі - РАС), безбар'єрного простору, його облаштування відповідно до потреб та можливостей кожної дитини. Так, найрелевантнішою формою освіти дітей с аутизмом – є саме інклюзивне навчання.

При цьому, на думку Н. Базими, К. Островської, Л. Рибченко, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Федоренко, Д. Шульженко та ін., діти з розладами аутистичного спектра є однією з найбільш складних категорій дітей для педагогів інклюзивних класів. Суттєві обмеження у функціонуванні дітей з РАС такі, як соціальні обмеження (труднощі у соціальній взаємодії з дорослими та однолітками; ініціюванні комунікації; обміні думками; розумінні та дотриманні соціальних правил та ін.), обмеження організаційного плану (труднощі із самоорганізацією; плануванням та координацією цілеспрямованими діями та ін.), обмеження в освітній діяльності (нерівномірний розвиток пізнавальних процесів; труднощі із формуванням поведінки «учня» та підтриманням довільної уваги на протязі конкретного часового відрізка; мотивацією до навчання; сприйняттям навчального матеріалу, як у вербальній, так і у письмовій формі й т.п.) становлять значні бар'єри для успішного процесу адаптації дитини до умов інклюзивного середовища.

Дослідники В. Reichow, К. Hume, Е. Barton, В. Boyd підкреслюють ефективність прикладного аналізу поведінки (АВА), який включає велику кількість комплексних цілеспрямованих поведінкових практик, методів й стратегій навчання, кожні з яких спрямовані на корекцію розладів спектру

аутизму на всіх рівнях функціонування, враховуючи когнітивні, мовленнєві, соціально-побутові навички та проблемну поведінку. Зокрема, М. Sundberg розглядає прикладний аналіз поведінки як наукову дисципліну, яка вивчає поведінку та використовує ряд базових принципів для зміни поведінки на краще у соціально прийнятний бік. У США Національний центр професійного розвитку в області розладів аутистичного спектра опублікував звіт про практики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких була підтверджена науковими дослідженнями (Evidence-Based Practices), де з виділених 27 практик корекції аутизму провідне перше місце посіла саме АВА-терапія.

Упровадження в інклюзивний простір саме АВА-терапії дозволяє застосовувати доказові поведінкові методи при адаптації освітнього процесу для дітей з РАС відповідно до освітніх потреб кожної дитини та з урахуванням особливостей її індивідуальних специфічних проявів спектру аутистичних порушень (Kırcaali-İftar & Tekin-İftar, 2012; Kurt, 2012; Kurt & Subaşı-Yurtçu, 2017; NAC, 2015; Richardson-Gibbs & Klein, 2014; Sucuoğlu & Bakkaaloğlu, 2018). Практичний досвід впровадження АВА-терапії у роботі з дітьми з РАС у інклюзивному просторі включає стратегії і методи, які впливають на розширення поведінкового репертуару дитини і підвищує ефективність процесу включення дітей з аутизмом до загальної системи освіти.

У наукових доробках Brian Fennell, Karola Dillenburger (2016) наголошується на очевидній потребі в тому, щоб педагоги освітніх закладів з інклюзивною формою навчання мали досвід роботи з дітьми з РАС на основі науково обґрунтованих освітніх втручань, а саме прикладного аналізу поведінки (Alexander et al., 2015; Alexander, Ayres, & Smith, 2015; Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012; Morrier, Hess, & Heflin, 2011). Науковці наголошують на необхідності наявності у педагогів знань з АВА і навичок впровадження поведінкових технологій у процесі навчання дітей з аутизмом, зокрема в інклюзивному середовищі.

У 2020 році Міністерство охорони здоров'я України затвердило настанову щодо діагностики та лікування дітей з аутизмом, у якій було зазначено важливість АВА-терапії та її ефективність у розвитку соціальних та навчальних навичок у дітей з аутизмом. Однак, на сьогоднішній день фінансування терапії для дітей з аутизмом у багатьох регіонах України є обмеженим, що ускладнює доступність АВА-терапії. В Україні АВА-терапія ще не є широко поширеною на державному рівні і не є доступною для більшості родин з дітьми з аутизмом, що пов'язано, у першу чергу, з відсутністю кваліфікованих фахівців та можливістю їхньої фахової підготовки. Тому, наразі перед системою вищої педагогічної та психологічної освіти України стоїть виклик щодо поширення прикладного аналізу поведінки як науки в нашій країні, запровадження європейського досвіду навчання здобувачів вищої освіти та підготовки

висококваліфікованих фахівців для реалізації якісної спеціальної та інклюзивної освіти, здатних розв'язувати складні завдання дослідницького та інноваційного характеру, зокрема психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра із застосуванням сучасних поведінкових технологій.

Зазначимо, що на факультеті спеціальної освіти Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ Донецької області) на базі кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти розроблено й запроваджено систему надання теоретичних знань з проблеми прикладного аналізу поведінки і формування відповідних практичних навичок у здобувачів вищої освіти. З метою реалізації вільної траєкторії студентів та їхнього права на вільний вибір навчальних дисциплін (передбаченого пунктом 15 частини першої статті 62 Закону України «Про вищу освіту»), розроблено вибіркиму дисципліну «Прикладний аналіз поведінки у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта за освітньо-професійною програмою Спеціальна освіта. Вибіркова дисципліна спрямована на формування у здобувачів вищої освіти теоретичних знань та практичних навичок з прикладного аналізу поведінки, ознайомлення із сучасними зарубіжними тенденціями щодо реалізації поведінкового підходу у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом. Окрім того, з метою поширення сучасних тенденцій АВА у науковому просторі, реалізації дослідницької та інноваційної діяльності професорсько-викладацького складу та студентів з проблем прикладного аналізу поведінки в університеті створено наукову лабораторію «Розвиток прикладного аналізу поведінки як науки в Україні», яка тісно співпрацює з всеукраїнською громадською організацією «Українська асоціація поведінкових аналітиків».

Тож, у контексті Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки, актуальність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних реалізовувати ефективні та сучасні науково обґрунтовані стратегії розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектра, набуває чималого значення. Спрямованість педагогічних вищих навчальних закладів України на забезпечення якісними знаннями та формування практичних навичок з прикладного аналізу поведінки у майбутніх фахівців педагогічного та психологічного профілю постає стратегічним викликом на шляху забезпечення ефективної освіти дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного середовища.

Список використаних джерел

1. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

2. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА: терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки. К.: Центр учбової літератури. 2021. 140 с.
3. Ivanenko A., Bazyma N., Zalanovska L., Brushnevskaya I., Shulzhenko D., Shvaliuk T. The Problem of Mental Development in Children with Autistic Disorders. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2021, Volume 12, Issue 4, pages: 297-313.
4. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. Applied Behavior Analysis (3rd Edition). Hoboken, NJ: Pearson Education, 2020. 826 p.
5. Sundberg, Mark L. VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (2nd Edition), Full Set Perfect Paperback – August 31, 2014, 275 p. P. 11-12.
6. Reichow B, Hume K, Barton EE, Boyd BA. Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). The Cochrane Database of Systematic Reviews. 2018; 5(5):CD009260. doi: 10.1002/14651858.CD009260.pub3.

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

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Одним із пріоритетів загальної середньої освіти ХХІ століття є розвиток свідомої та самодостатньої особистості, яка уміє комунікувати та взаємодіяти з іншими людьми, знає закони, є відповідальною за власні вчинки та за процеси, які відбуваються у суспільстві. Саме ці якості є прикладом сформованої громадянської та соціальної компетентностей, які тісно пов'язані між собою. Проте, якщо громадянська компетентність стосується здатності розуміти, поважати та захищати права, інтереси й обов'язки людини, то соціальна компетентність спрямована на виховання усвідомленого відчуття себе частиною суспільства та формування навичок ефективної комунікації [2].

У сучасних умовах повномасштабної війни на території України особливої вагомості набуває формування соціальної та громадянської компетентностей підростаючого покоління, формування та розвиток у його представників значущих особистісних якостей, зокрема: знати історію

рідного краю, усвідомлювати важливість незалежності, бути патріотом своєї держави та готовим брати участь у житті суспільства; розуміти значення і непохитність демократичних цінностей; знати свої права, обов'язки та виконувати їх; бути відповідальним за свої слова та вчинки; ефективно комунікувати та взаємодіяти з членами спільноти, колективу.

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями такі якості можливо формувати і розвивати як під час проведення уроків (особливо суспільно-гуманітарного циклу), так і в позаурочний час, під час виховної діяльності.

Одним із дієвих видів виховної діяльності з метою формування соціальної та громадянської компетентностей школярів з інтелектуальними порушеннями є гра-подорож «Мій рідний край». Для її проведення потрібно, щоб школярі заздалегідь підготувалися до дійства, можливо, вихователям, вчителю історії варто буде допомогти учням. Кожен учень (група учнів) готує презентацію рідного краю: з історії заснування, народні традиції, цікаві звичаї, розповсюджена страва, найбільше свято. До підготовки гри варто залучити батьків, бабусь та дідусів дітей, підготувавши відповідний перелік завдань, як-то: «Розкажіть своїй дитині про найбільше свято вашого села», «Приготуйте разом з дитиною страву, яку вона найбільше любить» тощо. Вихователь, вчителі історії, української мови можуть допомогти скласти текст, який супроводжуватиме презентацію учня.

Такі «віртуальні подорожі» рідним краєм школярі з інтелектуальними порушеннями можуть пізніше провести учням інших класів, гостям школи, вчителям, вихователям.

Як свідчить практика, підготовчий етап такої роботи займає певний час, потребує врахування специфіки розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Втім, проведення такої гри-подорожі є досить цікавим для цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами, адже вони мають можливість продемонструвати свої знання про рідний край, його історію, звичаї та культуру, вміння розповісти про це, запитати у слухачів, чи усе зрозуміло, чи є запитання, тобто комунікувати з учасниками гри, демонструвати власні знання тощо. Саме із знання історії, звичаїв, традицій, культури рідного краю починає формуватися світогляд дитини, її громадянська позиція, яка, маючи таке підґрунтя, розвиватиметься й надалі.

Список використаних джерел

1. Про роботу закладів освіти в умовах воєнного стану. URL: <https://osvita.ua/news/85835/>
2. Соціальна та громадянська компетентності: вчимося бути частиною суспільства. URL: <https://naurok.com.ua/post/socialna-ta-gromadyanska-kompetentnosti-vchimosya-buti-chastinoyu-suspilstva>

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

Гайсюк А.К., здобувач вищої освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РАС ЗА ДОПОМОГОЮ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ

В освітньому просторі України та світу за останні роки набуває актуальність проблема навчання дітей з розладами аутистичного спектру. Однією з провідних ознак розладів аутистичного спектру є недостатній розвиток навичок соціальної взаємодії та соціальної комунікації. Відповідно, усі прийоми, спрямовані на роботу з дітьми, зокрема в інклюзивному навчанні, як у шкільному, так і в дошкільному, мають бути спрямовані на формування навичок спілкування, взаємодії між дитиною з РАС та іншими дітьми.

Аналіз наукових праць М. Андрєєвої, Ю. Богінської, О. Рассказової свідчить про те, що розвиток соціально-комунікативної діяльності дитини з розладами аутистичного спектру є важливою умовою успішної інтеграції її у суспільство; Л. Акатов, О. Безпалько, Н. Дементьєва, І. Іванова, А. Капська, Н. Мирошніченко, А. Шевцов, Л. Шипіцина вважають, що соціальна комунікація дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності передбачає, зокрема, формування і розвиток в них навичок спілкування з однолітками та дорослими, оскільки спілкування є для дитини важливим джерелом самопізнання та пізнання світу, засобом засвоєння норм і правил соціальної взаємодії.

Розлади аутистичного спектру – це спектр порушень розвитку, при яких відзначаються порушення соціально-комунікативних умінь, обмежених інтересів і повторюваних поведінкових актів. Це виражається у цілій низці особливостей цієї категорії дітей, але найбільші труднощі в процесі успішної соціалізації викликають порушення комунікативних умінь [6, с.7].

Залучення у освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, до якого має бути підготовлена як сама дитина, так і те середовище, у яке вона долучається. Реалізація ідей спільного навчання вимагає розуміння сутності понять «інтеграція», «інклюзія», та альтернативна комунікація, оскільки

правильне трактування цих понять дозволяє казати про те, що ці процеси спрямовані на забезпечення рівних прав і можливостей в отриманні освіти. Розмірковуючи над питанням залучення дітей з розладами аутистичного спектра, які мають різний рівень розвитку, до освітнього середовища, можна дійти висновку, що в наших умовах може йтися тільки про двосторонній процес – інтегративно-інклюзивного навчання, коли, по-перше, освітнім простором для різних дітей з аутизмом може стати як масовий, так і спеціальний освітній заклад, а по-друге, до процесу навчання необхідно готувати як дітей, так і освітнє середовище та розроблення системи альтернативної комунікації для покращення та полегшення отримання освітніх послуг [3, с.40].

Фахівцями різних країн накопичено певний досвід, що дозволяє зробити висновок про те, що формування комунікативних навичок при РАС є проблемою педагогічного характеру; активно розробляються методи корекції комунікативних навичок у дітей даної категорії (Е. Сагг, Р. Хунт, Т. Лейтон, Е. Шоплер, Л. Ватсон та інші). Перед освітніми установами постає необхідність створення умов для розвитку здібностей дітей з розладами аутистичного спектра з метою їх успішної адаптації. Одним із ефективних методів роботи в цьому напрямку є система комунікації «PECS», розроблена Л. Фрост та Е. Бонді в 1985 році [4, с.13].

Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою жестів, міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі. Це стало основою для створення всесвітньої організації, яка носить назву International Society for Augmentative and Alternative Communication [5, с.45].

В результаті аналізу наукових джерел та інформації Internet-ресурсів було встановлено існування різних систем АК, найпоширенішими з яких є Picture Communication Symbols, Makaton, Signalong, Bliss. Спільним для всіх систем є поєднання альтернативного засобу комунікації зі словом, яке має пред'являтися дитині в усній і письмовій формах [5, с.17].

За видом невербальних засобів системи альтернативної комунікації можна класифікувати наступним чином: системи з використанням картинок; з використанням піктограм; з використанням жестів; з використанням символів; з поєднанням піктограм або картинок з жестами. Спільною ознакою різних систем АК є наявність основного (ключового) та додаткового (розширеного) словників, відбір слів до яких здійснено з урахуванням принципу частотності [1, с.8].

Отже, як свідчить аналіз літературних джерел, альтернативна та допоміжна комунікація використовується для допомоги дітям з розладами аутистичного спектра, у яких відсутнє або суттєво обмежене мовлення. Вона представлена системою спеціальних методів та засобів, покликаних допомогти дітям з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку та тяжкими розладами мовлення формувати комунікативні вміння та навички,

застосовувати їх у повсякденному житті у взаємодії з іншими дітьми, дорослими та надати можливість успішно соціалізуватися.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. С. 6–14.
2. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8 (52). С. 294-300.
3. Купчак О. М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизм. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. Вип. 2. 2011. С. 11–19.
4. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. / К.: «Гнозіс», 2015. 60 с.
5. Шкварська Т. М. Психологічний супровід дітей з розладами спектра аутизму: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2017. 152 с.
6. Шрамко Л.М., Куриленко І.М., Ковальчук І.П., Краузе В.В., Павленко М.С. Голос безмовленневої дитини: посібник по формуванню мовленневої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації. Суми, 2018. 44 с.

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

Грейц Т.В., здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ НАБУТТЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Соціальний досвід важливий для всіх дітей, у тому числі, для дітей з інтелектуальними порушеннями. Коли психологи і педагоги замислюються

над питаннями виховання і розвитку дітей, вони, в першу чергу, пов'язують їх з оволодінням ними соціальним досвідом. Набуття дошкільником соціального досвіду здійснюється через призму діяльності, яка є провідною на певному віковому етапі входження дитини в суспільство однолітків.

Проблемами набуття соціального досвіду дошкільників з інтелектуальними порушеннями виступає: характерна патологічна інертність, знижений інтерес до навколишнього середовища або фактична його відсутність. Досить пізно у дітей формується предметне сприйняття, предметні дії, спілкування з дорослими, особливо домовленнєве спілкування. Крім цього, зв'язок між дією і словом виявляється порушеним, оскільки дії є не повністю усвідомленими, а досвід в дії не фіксується мовленням, не узагальнюється. Тому зв'язок між основними компонентами сприймання – дією, мовленням і образом залишається недосконалим (Л.Виготський, М.Матвеева, А.Обухівська, С.Рубінштейн, Н.Стадненко та ін).

Зважаючи на описані проблеми, заклад дошкільної освіти є важливим соціальним середовищем для дітей, головною метою якого є соціальна адаптація до умов проживання в оточенні незнайомих дітей і дорослих.

Соціальний досвід дошкільників з інтелектуальними порушеннями повинен складатися з таких складових:

- 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, саму себе).

Соціальний досвід містить:

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

Основними компонентами соціального досвіду особистості виступають:

- 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;
- оцінка соціальних дій та соціальної поведінки людини.

Дуже важливим аспектом на початковому етапі корекційної роботи слід вважати підготовку дітей до вивчення способів сприйняття соціального досвіду. Серед них найбільш вагомими 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.

Список використаних джерел

1. Висоцька А.М. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Формування соціальних навичок. Тернопіль. 2015. 128 с.
2. Стародубцева І. В. Соціальний досвід як продукт соціалізації особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ. 2006. 39 с.
3. Шамко Л.Ю. Формування уявлень про соціальні явища у розумово відсталих дошкільнят. *Дефектологія*. 1994. № 4.

Докучина Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*
Бендзар Ю.М., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна система інклюзивної освіти, спрямована на створення умов для навчання та розвитку дітей з ООП, вимагає від фахівців високого рівня компетентності. Реалізація завдань інклюзивного навчання передбачає злагоджену роботу членів команди психолого-педагогічного супроводу, кожен з яких виконуючи свої посадові обов'язки, забезпечує ефективність супроводу в цілому. Одним із постійних членів команди психолого-

педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання є асистент вчителя, роль якого є ваговою на кожному етапі супроводу.

Відповідно до «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у закладі загальної середньої та дошкільної освіти», асистент вчителя виконує такі функції [3]:

- допомога в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробці ІПР;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та/(або) індивідуальної навчальної програми;
- адаптація навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП;
- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП;
- оцінка спільно з вчителем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;
- надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

І. Луценко дослідила та визначила організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя, зокрема: формування цінностей інклюзивної освіти як орієнтирів для виконання професійної діяльності; забезпечення реалізації нормативно-правових положень в галузі інклюзивної освіти; організація дієвого професійного співробітництва у навчальному закладі; удосконалення професійної компетентності асистента вчителя. Визначені організаційно-педагогічні умови реалізуються у таких напрямках професійної діяльності асистента вчителя, як: організаційно-методичному, навчально-дидактичному, спеціально орієнтованому [2].

Діяльність асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання передбачає сформованість у нього інклюзивної компетентності. Т. Докучина визначила, що інклюзивна компетентність містить такі компоненти: мотиваційний (професійну мотивацію та психологічну готовність до роботи з дітьми з ООП); особистісний (професійно-особистісні якості необхідні для роботи з дітьми з ООП); когнітивний (система знань про осіб з особливими освітніми потребами, специфіку організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання); операційний (система засобів, методів та прийомів роботи з дітьми з ООП та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, здатність до професійного розвитку) [1].

Нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на визначення особливостей діяльності асистентів вчителів в умовах

інклюзивного навчання. Зокрема, було розроблено та проведено опитування фахівців, здійснювалось вивчення ділової документації, спостереження за діяльністю асистентів вчителів. У дослідженні взяли участь 60 асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. 30% респондентів мають вищу освіту зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Відсутність фахової спеціальної освіти відображається на рівні інклюзивної компетентності цих фахівців. Зокрема, на запитання «Якими знаннями має володіти асистент вчителя?» більшість (60%) опитаних асистентів вчителів назвали загально-педагогічні знання та знання з психології. У досліджуваних асистентів вчителів відзначається недостатній рівень знань про особливості розвитку дітей з ООП, реалізацію корекційно-розвиткового компоненту у процесі навчання та ін.

Асистенти вчителів серед особливостей своєї професійної діяльності у більшості визначили такі: допомога учням під час навчання; додаткове пояснення завдання дітям з ООП; допомога вчителю у навчанні дітей з ООП; співпраця з дітьми, вчителями та батьками; розробка ІПР; супровід дітей з ООП на перерві; індивідуальний підхід до кожного учня та ін.

Основними труднощами, які виникають у професійній діяльності асистенти вчителів зазначили наступні: ототожнення посади асистента вчителя і асистента дитини; налагодження роботи команди; взаємодія з батьками; емоційне виснаження; нестача дефектологічних знань; розробка ІПР; труднощі при знаходженні підходу до дитини; відсутність досвіду роботи та ін.

Також у процесі дослідження було визначено, що участь асистентів вчителів у командній роботі психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання є недостатньою. Оскільки, здебільшого вони співпрацюють лише з вчителями, взаємодія з якими також не завжди відповідає високому рівню, про що зазначали самі респонденти. З іншими фахівцями взаємодія реалізується частіше при складанні ІПР, а не при її реалізації.

Проведене теоретико-практичне дослідження засвідчило, що асистент вчителя виконує різні функціональні обов'язки у команді психолого-педагогічного супроводу, які реалізує у роботі з учнями з ООП, з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу, з батьками дітей з ООП. Рівень інклюзивної компетентності визначено як значущий чинник діяльності асистента вчителя, що забезпечує її ефективність. Проте результати емпіричного дослідження засвідчили недостатній рівень інклюзивної компетентності цих фахівців, що обумовлює необхідність здійснення заходів щодо її підвищення для сприяння покращення ефективності їхньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Докучина Т.О. Інклюзивна компетентність викладачів закладів вищої освіти. Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології:

монографія / колектив авторів ; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, ТОВ «ТВОРИ», 2018. С. 173-183.

2. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.03 . Київ, 2017. 20 с.

3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609 «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>.

Дрозд Л.В., кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти,
*Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна*

Караулан С.О., здобувач
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Спеціальності 016 Спеціальна освіта.
*Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна*

РІВНІ ПІДТРИМКИ, ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Особливості організації навчання дітей з особливими освітніми потребами протягом багатьох десятиліть турбувало вчителів, дефектологів, педагогів. З історії ми можемо прослідкувати етапи розвитку інклюзивного навчання і зробити висновок, що інклюзія продовжує активно розвиватись. Великим кроком є запровадження рівнів підтримки для дітей з особливими освітніми потребами.

Важливо визначити механізм отримання рівнів підтримки для дітей з особливими освітніми потребами; проаналізувати кожен рівень підтримки; розглянути зміни в організації навчання які відбуваються на кожному із п'яти рівнів.

Запровадження рівнів підтримки розпочалося з ухвалення «Порядку про організацію навчання у закладах загальної середньої освіти від 15 вересня 2021 р. № 957» [1]. Згідно з ним усі діти мають отримувати якісну освіту відповідно до своїх потреб та можливостей.

Рівні підтримки – обсяг тимчасової або постійної підтримки учнів в освітньому процесі відповідно до їхніх особливих освітніх потреб, що надається в закладі освіти [2].

Для призначення I рівня підтримки потрібна: письмова згода від батьків (законних представників). Педагоги самостійно не можуть ініціювати обстеження дитини на це їм потрібна письмова згода батьків.

Після отримання заяви керівник закладу створює психолого-педагогічну команду супроводу, яка буде здійснювати оцінку на визначення потреб у наданні підтримки I рівня.

Щоб отримати II-V рівень підтримки батьки мають написати заяву про організацію інклюзивного навчання. До заяви додається висновок з інклюзивно-ресурсного центру з комплексною оцінкою особливостей розвитку дитини та подальші перспективи для її всебічного розвитку та соціалізації.

Вчителі, працюючи з дітьми з труднощами у навчанні, мають володіти знаннями щодо особливостей протікання психічних процесів на кожному рівні підтримки.

I рівень підтримки - це підтримка силами закладу освіти. Тобто, відкриття інклюзивного класу не передбачено, проте шкільна команда може провести свою оцінку труднощів дитини.

Розглядаючи особливості розвитку учнів з ООП першого рівня підтримки, можна відміти, що сприймання дітей характеризується тим, що дитина не вповній мірі сприймає явища та предмети навколишнього середовища. При цьому увага у дітей проявляється у тому, що їм важко зосередитися та утримувати увагу на об'єкті. Особливості пам'яті проявляються в тому, що навчальний матеріал запам'ятовується, майже, у повному обсязі та може бути використаним на практиці. Мислення являє собою достатньо активну розумова діяльність, проте причинно-наслідкові зв'язки встановлюються слабо. Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності характерні тим, що дитина не відчуває труднощі у розумінні зверненої мови; за структурою правильно будує речення, проте відчуває труднощі у висловлюванні власної думки [3, с. 21-22].

Діти яким присвоїли другий рівень підтримки потребують створення інклюзивного класу та введення посади асистента вчителя. Окрім цього обов'язково складають індивідуальний навчальний план для учня. Передбачені додаткові корекційні заняття (не більше 2 на тиждень), а також додаткові дидактичні матеріали. Розглянемо характеристику психічних процесів на другому рівні підтримки з зазначенням ключових особливостей. Аспекти сприймання проявляються у сповільненні процесів сприймання, при цьому уявленням бракує повноти, а їх фрагментарність можна помітити навіть при виконанні буденних справ, також страждає увага та всі процеси, які пов'язані з нею. Спостерігається малий обсяг уваги. Пам'ять характеризується повільним засвоєнням невеликої кількості нової

інформації. Мислення у дітей страждає і є прояви слабкості всіх розумових операцій. Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності: спостерігається нерозуміння і, як наслідок, неправильне вживання слів [3, с. 23-24].

Учень, якому присвоїли третій рівень підтримки потребує не тільки асистента вчителя, а ще й асистента дитини. Передбачено 4 години корекційно-розвиткових занять на тиждень. Дитина потребує додаткового обладнання та матеріалів.

Особливості пізнавальних процесів на третьому рівні підтримки. Сприйняття: не обстежує предмети, не виявляє інтересу до пізнання світу; учні гірше орієнтуються у предметах, що їх оточують. Вони менше усвідомлюють, що знаходиться навколо них, тому втрачають орієнтацію в нових ситуаціях. Пам'ять: дитина повільно запам'ятовує новий матеріал, а при відтворенні інформації допускає багато помилок. Мислення: діти не розуміють абстрактні поняття, конкретне, спостерігається некретичне, стереотипне мислення [3, с. 25-26].

Дітям з четвертим рівнем підтримки передбачено допомогу асистента вчителя та асистента дитини за необхідності відповідно до особливостей дитини. Передбачено до 6 корекційно-розвиткових годин занять з дитиною на тиждень. Спостерігається адаптація та/ або модифікація навчальних планів. Особливості перебігу психічних процесів на четвертому рівні підтримки. Увага: спостерігається нестійкість уваги, її важко переключити з одного виду діяльності на інший. Учень швидко втомлюється та відволікається. Сприймання: процес сприймання уповільнений. Діти не здатні виділяти характерні особливості з предметів, що значно ускладнює розуміння змісту ситуації. Пам'ять: діти новий матеріал запам'ятовують переважно мимовільно; при відтворенні засвоєного матеріалу спостерігається значна кількість помилок. Мислення: характерне уповільнення розумових операцій та неспроможність встановлювати причинно-наслідкові зв'язків. Особливості комунікативної діяльності: діти не розуміють звернене мовлення та не можуть висловити власну думку. У процесі мовлення широко використовують невербальні засоби [3, с. 28-29].

П'ятий рівень підтримки є найскладнішим. Діти відвідують до 8 корекційно-розвиткових занять на тиждень. Передбачена модифікація навчального плану та розкладу занять. Призначається асистент вчителя, асистент дитини. Розглянемо характеристику пізнавальних процесів на п'ятому рівні підтримки. Спостерігаються порушення функціонування когнітивної, емоційної, особистісної та фізичної сфер. Діти повільно засвоюють нові навички. Органічне ураження кори головного мозку викликає порушення координації рухів, дрібної моторики та інтелектуальних здібностей [3, с. 30].

Отже, підхід до навчання зазнав змін з впровадженням рівнів підтримки. Новий підхід полягає в тому, що фахівці при визначенні рівня

підтримки звертають увагу на індивідуальні потреби кожної дитини, а не на її діагноз. Це означає, що заняття та допомога будуть спрямовані на задоволення конкретних потреб кожної дитини. Також можемо відмітити, що лише командна робота може надати позитивний результат в аспектах навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Чітке визначення функціональних обов'язків всіх учасників команди супроводу та відповідальність за надання належної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення є надзвичайно важливим.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.10.2023).
2. Рівні підтримки для дітей з ООП: що змінюється та які виклики. Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/rivni-pidtrymky-dlya-ditej-z-ooop-shho-zminyuyetsya-ta-yaki-vyklyky/> (дата звернення: 07.10.2023).
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад.: Л. І. Прохоренко та ін. Київ, 2021.

Дрозд Л.В., кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти,
Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна

Онча Д.В., здобувач
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Спеціальності 016 Спеціальна освіта.
Херсонського державного університету
м.Івано-Франківськ, Україна

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасного освітнього середовища важливо актуалізувати тему стосовно головних аспектів підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах інклюзивної освіти в контексті розширення підходів та зростання ролі батьків у формуванні освітнього простору для своїх дітей. Зростаюче розуміння унікальних потреб кожної дитини визначає потребу у поглибленні партнерства між школою та сім'єю.

Сучасні технології та онлайн-ресурси відкривають нові можливості для взаємодії батьків з педагогічним колективом, дозволяючи їм бути більш активними учасниками освітнього процесу своєї дитини. Акцент на включенні батьків у прийняття рішень стає ключовим елементом інклюзивної освіти, де кожен голос має вагу.

Насамперед, батьки – важливі учасники освітнього процесу своїх дітей. Вони найкраще знають їхні сильні та слабкі сторони, здібності, нахили й особливості розвитку, і саме тому можуть підтримувати більш ефективно. «Їхня постійна участь у шкільному житті може значно покращити успіхи дитини з психофізичними порушеннями. Важливо, аби батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини. Саме вони можуть надавати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини» [2].

Психосоціальна підтримка, що враховує емоційні та психологічні аспекти, стає необхідною в умовах розвитку інклюзивного оточення. Розширення програм психологічної підтримки для батьків дітей з особливостями розвитку відображає визнання потреби у врахуванні їхнього емоційного благополуччя.

Таким чином, сучасна інклюзивна освіта визначається не лише навчальним процесом, але й взаємодією, сприянням розвитку, та спільною відповідальністю батьків та педагогічного колективу за успіх кожної дитини.

Одним із чинників до забезпечення ефективності роботи команди «дім-школа» є розвиток позитивних робочих стосунків з фахівцями, які залучені до роботи з дитиною. Батьківські збори та індивідуальні бесіди слід використовувати, коли це можливо, для співпраці та обміну інформацією. Діти будуть більше поважати вчителів і шкільний персонал, коли знатимуть, що батьки визнають і підтримують їхні зусилля [2].

Отже, головні аспекти підтримки батьків дітей з особливостями розвитку (ООП) в закладах інклюзивної освіти базуються на комплексному підході, спрямованому на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини.

Співпраця між батьками та педагогічним колективом визнається ключовим фактором успіху. Встановлення відкритого та довірливого спілкування сприяє обміну інформацією про потреби та досягнення дитини, що є основою ефективною інклюзивної освіти.

У такій співпраці педагогів і батьків існує три етапи, за допомогою яких можна досягнути бажаного результату.

Метою першого етапу - залучити батьків до освітнього процесу їхніх дітей. Саме вони найбільше зацікавлені в позитивних змінах у розвитку та соціалізації дитини.

Другий етап - спрямувати батьків до участі в розвитку дитини. Вчителі показують їм маленькі, але дуже важливі досягнення дитини в процесі розвитку.

Третій етап характеризується показом батькам можливостей особистого пошуку, творчого підходу до освіти їхніх дітей і можливості особистої участі у вивченні здібностей їхніх дітей [1].

Розуміння унікальних потреб кожної дитини та створення індивідуальних навчальних планів є важливим аспектом. Персоналізований підхід дозволяє забезпечити адаптоване навчання, що враховує специфічні особливості розвитку.

Забезпечення психосоціальної підтримки для батьків дітей з ООП допомагає їм подолати емоційні виклики. Спільні групи підтримки, консультативні сесії та ресурси для розвитку родинних навичок стають необхідним елементом.

Забезпечення батьків актуальною освітньою інформацією про специфіку ООП та методики навчання є важливим аспектом підтримки. Це дозволяє батькам бути ефективними партнерами у вихованні та навчанні своїх дітей.

Залучення батьків до розвитку комунікаційних навичок та сприяння взаєморозумінню з іншими батьками та педагогами є важливою складовою. Це сприяє створенню сприятливого соціального середовища.

Головні аспекти підтримки батьків дітей з ООП в інклюзивних закладах освіти базуються на ідеї взаємодії, партнерства та спільної відповідальності за успіх кожної дитини. Такий підхід сприяє створенню інклюзивного середовища, де кожна дитина має можливість досягти свого потенціалу.

На тлі зазначених аспектів, важливо враховувати також інші аспекти, що можуть сприяти більш ефективній підтримці батьків дітей з особливостями розвитку в інклюзивних закладах освіти.

Інклюзивна освітня програма: важливо, щоб батьки були максимально обізнані в аспектах роботи з програмами та методиками, які застосовуються у закладі. Інформація про програму допомагає батькам активно взаємодіяти з педагогічним персоналом та враховувати її при власних домашніх практиках.

Сприяння саморозвитку батьків: надання батькам можливостей для саморозвитку та отримання додаткових навичок, пов'язаних з вихованням дітей з ООП, є ключовим. Семінари, тренінги та ресурси для розвитку батьківських навичок можуть значно полегшити їхню роль.

Формування позитивного середовища в громаді: сприяння взаєморозумінню та прийняттю батьків дітей з ООП в громаді є важливим кроком. Активна участь у громадських ініціативах та подіях сприяє створенню позитивного та підтримуючого оточення для всієї родини.

Психологічна підтримка: надання можливостей для консультування та психологічної підтримки стає важливим фактором. Батьки повинні мати можливість ділитися своїми емоціями та досвідом, що сприяє подоланню стресу та покращенню загального самопочуття.

Адаптація до змін: оскільки кожна дитина унікальна, важливо розуміти, що потреби та можливості можуть змінюватися з часом. Батьки повинні бути готові до адаптації та змін у підходах до виховання своєї дитини.

Ці додаткові аспекти розширюють рамки підтримки батьків та роблять інклюзивний освітній процес більш глибоким та зорієнтованим на індивіда.

Після дослідження даної проблематики, можна дійти висновку, щодо головних аспектів підтримки батьків дітей з особливостями розвитку в інклюзивних закладах освіти, важливо підкреслити, що цей процес є невід'ємною частиною будівництва інклюзивного суспільства. Спільна відповідальність педагогічного колективу, батьків та громади дозволяє створити оптимальні умови для розвитку кожної дитини, незалежно від її особливостей.

Розуміння та взаємопідтримка є ключовими елементами успішної інклюзії. Комунікація, освітня підтримка, індивідуалізація та створення позитивного середовища у громаді формують той фундамент, на якому будується успіх кожної дитини. Спільні зусилля батьків та персоналу закладу освіти направлені на те, щоб забезпечити кожній дитині можливість розкрити свій потенціал та відчути себе повноцінною частиною навчального середовища.

Список використаних джерел

1. Гаяш О.В. Взаємодія спеціалістів з батьками дітей з особливими освітніми потребами у процесі включення їх в інклюзивну освіту. *Україна. Здоров'я нації: матер. конф.* 2019 р.С.159-160. URL: <http://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/health/article/view/486/626>
2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої К. : «А.С.К.», 2012. 308 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307302.pdf>

Дрозд Л.В., кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти,
Херсонського державного університету
м.Івано-Франківськ, Україна,
Юрко О.О., здобувач
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Спеціальності 016 Спеціальна освіта.
Херсонського державного університету
м.Івано-Франківськ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ DIR FLOORTIME В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Інтелектуальні порушення – це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний – затримка психічного розвитку (ЗПР) – та незворотний характер. Структура дефекту характеризується тотальністю і відносною рівномірністю недорозвинення різних сторін психіки. Серед основних причин інтелектуальних порушень називають органічні розлади, генетичні мутації, соціальні фактори тощо. Інтелектуальні порушення в дитини можуть виявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого ступеня (IQ 50–70) до помірного (IQ 35–49), тяжкого (IQ 25–49) та глибокого (IQ 24 та нижче) ступенів. Для визначення ефективних стратегій розвитку важливо встановити причину і ступінь порушення, створити індивідуальний профіль дитини [5].

Основними показниками психічного розвитку дитини є: розвиток пізнавальної сфери (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення) та мовлення; формування системи особистісних відносин (емоцій, потреб, мотивів тощо); оволодіння діяльністю (предметно-практичною, ігровою, навчальною, трудовою тощо). В наслідок порушеного взаємозв'язку процесів пізнання та емоцій чи мислення та емоціями дітям властиві проблеми з самоконтролем. Дитина з інтелектуальними порушеннями не може усвідомити та регулювати емоційні прояви та потреби, що обумовлює низький рівень пізнання та активність.

При організації корекційно-розвивального навчання з використанням спеціальних методів, прийомів та засобів, у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого та середнього ступеня з'являються умови для розвитку та навчання. Діти даної категорії мають збережене конкретне мислення, орієнтацію у деяких практичних ситуаціях, більшість із задоволенням включається в трудовий процес оскільки емоційно-вольова сфера не так пошкоджена як пізнавальна.

Існуючі методичні розробки спрямовані здебільшого на корекцію пізнавальної сфери. Традиційно використовуються симптоматичну та казуальну форми корекції. Перша спрямована на подолання симптомів відхилень у розвитку, друга – на джерела та причини цих відхилень. Симптоматична форма корекції часто недостатня у зв'язку з тим, що симптоми відхилень у розвитку можуть мати різну природу, причини та психологічну структуру порушень у розвитку дитини [3]. Таким чином, в процесі корекції не в повній мірі враховується природа порушення.

Завдяки концепції DIR когнітивні, мовні, соціальні та емоційні навички вивчаються через стосунки, що включають емоційно значущу взаємодію дитини та дорослого. Модель DIR базується на ідеї, що через індивідуальні відмінності процесів діти із затримкою розвитку, як-от через розлади аутистичного спектра, не опановують ранні етапи розвитку, які є основою навчання [1]. Відповідно DIR виділяє шість основних етапів розвитку, які діти з нормотиповим розвитком опановують до 4 років. В свою чергу у дітей з порушеним розвитком їх опановують частково або пропускають. Діти піднімаються на наступну сходинку розвитку через взаємодію з дорослим та власні спроби, що означає засвоєння базових здібностей.

Floortime – це методика раннього розвитку, що зосереджується на побудові прихильності. Так фундаментальним припущенням є те, що емоції є основою розвитку дитини. Це передбачає знайомство з дитиною на її поточному рівні розвитку, а під час взаємодії дитини з дорослим, використовуються спеціальні методи, щоб спонукати дитину просуватися сходинками розвитку визначених у моделі DIR. Floortime містить три основні принципи:

- дорослий завжди слідує за дитиною він займає рівну дитині, ігрову, партнерську позицію;
- приєднання до інтересів дитини, в результаті чого вибудовуються позитивні стосунки, що включають гру з дитиною та комунікацію;
- на основі створених позитивних стосунків з дитиною вводяться спеціальні задачі, що покликані створювати певні перепони, щоб дитина діяла по-новому, розв'язуючи їх [1].

Автори методики Стенлі та Ненсі Грінспен описали дану технологію у книзі «The Essential Partnership». Відтоді Floortime з'явився в домашньому, клінічному та академічному використанні як методика розв'язання різноманітних проблем у навчанні та розвитку дітей.

Традиційно методика застосовується для роботи з дітьми зі спектром аутизму, однак вона може застосовуватись і при роботі з дітьми, що мають порушення іншої природи, в тому числі затримкою психо-мовленнєвого або інтелектуального розвитку. Автор концепції стверджував, що Floortime застосовується в будь-якому віці та для людей з іншими особливостями розвитку або взагалі без діагнозу.

Організація роботи з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, спирається на три основні аспекти підходу DIR Floortime:

- D – особливості розвитку;
- I – основні, неврологічні, процесорні відмінності дитини;
- R – стосунки та подальша афективна взаємодія.

Основна концептуальна ідея DIR Floortime полягає в тому, що корекційна робота ні в якому випадку не повинна зводитися до механічного тренування або набору спеціальних вправ. Методика дозволяє враховувати індивідуальні особливості дитини, міру вираженості порушення, наявні інтереси тощо. Проте, основна цінність методики полягає в тому, що вона пристосована для використання для дітей раннього віку і спирається на актуальний рівень розвитку дитини.

Ще однією перевагою методики можна вважати її доступність. Її можуть застосовувати як спеціалісти в своїй практичній діяльності, так і батьки в процесі взаємодії з дитиною. DIR Floortime дозволяє перетворити звичайне спілкування з дитиною в розвиваючу гру, використовувати гру або побутову діяльність для розвитку базових компонентів психіки дитини, що робить дану технологію важливим інструментом в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, психо-моторним недорозвитком, затримкою мовленнєвого розвитку тощо.

Таким чином, технологія DIR Floortime може активно застосовуватися в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями раннього та дошкільного віку як самостійно, так і в комплексі з іншими методами корекції. Доцільно знайомити майбутніх фахівців, а також батьків, що виховують дитину з інтелектуальними порушеннями з основами технології DIR Floortime.

Список використаних джерел:

1. DIR Floortime в Україні: психотерапія при аутизме, задержках психоречевого розвитку, складностях в общении [Електронний ресурс]. URL: <https://www.floortime.org.ua/>
2. Гаврилов О.В. Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. №8. С.124-136.
3. Галецька Ю. Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. № 10. С. 23-29.
4. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін. К., ІСП НАПН України, 2016. 148 с.
5. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С.В. Трикоз, Г. О. Блеч. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

Євдокімова М.С., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Науковий керівник: **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*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ УВАГИ ДІТЕЙ З РСА В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ

Розвиток уваги дітей з РСА під час ознайомлення з природою полягає у розуміння дошкільниками взаємозв'язків між неживою природою, рослинами і тваринами, між природою і працею людей важливо спрямовувати дітей на пошуки причин, які викликають зміни в природі. Це можливо лише за умови цілеспрямованого спостереження за такими змінами протягом усього року.

Під час спостереження за птахами, рибами, кішками, собаками у дітей є можливість під наглядом дорослих погодувати тварин. Діти переконуються у тому, що тваринам необхідна їжа. Порівнюючи живу тварину з її образом-іграшкою, діти усвідомлено відрізняють живу істоту від неживого об'єкта. Це легко зробити, випустивши в миску з водою живу рибку та іграшкову. Насипаючи корм, діти бачать, що до нього підпливає жива, а не іграшкова рибка. До того ж, щоб задовольнити потребу в їжі, вона змушена пересуватися. Під час наступних зустрічей з тваринами, діти дізнаються, що тварини по-різному вживають їжу: лижуть, ковтають, відкушують, жують, гризуть.

Почуття дітей нестійкі та легко змінюються під впливом дорослих. Тому ефективним прийомом ми вважаємо коментування дорослими дій та вчинків дітей, спостережуваних явищ. Необхідно враховувати при цьому те, що дошкільники легко відрізняють правдиве і щире від фальші й лукавства. Тому більше намагаємось виявити свої почуття у мовленнєвому супроводі спостережень.

На городніх рослинах і квітнику ми звертаємо увагу дітей на зів'ялі листочки. Разом із ними поливаємо рослини, згодом роздивляємось як ростуть листочки. Розповідаємо, що рослини не можуть жити без світла і тепла, так як і без води. Для цього піднімаємо з трави камінь і роздивляємось, яка трава під каменем, а яка навколо. Як залежить ріст рослин від кількості тепла бачимо у період сезонних змін у природі. Діти у процесі спостережень

усвідомлюють, що рослини живі, але живляться не у такий спосіб, як тварини.

Перебуваючи з дітьми в лісі, пояснюємо, що довкола мешкає безліч живих істот: на дереві, на землі, у повітрі. Пояснюємо, що кожна тварина пристосувалась до життя в своєму середовищі і навчилася ховатися від небажаних гостей. Здається, що поряд нікого немає, але це не так. За нами стежать десятки очей. Треба поводитися дуже обережно, щоб не зашкодити мешканцям лісу. Звідси й головне наше правило: «Ти прийшов у гості до Природи – не роби нічого, щоб ти не робив у гостях».

У процесі спостереження за дітьми ми виявили, що спочатку їх увага спрямовується на прямі безпосередні залежності між конкретними рослинами і тваринами: (метелики – квітучі рослини; жук-сонечко – попелиці; бджоли – перші медоноси тощо). Отже, першим об'єднуючим поняттям у дітей про взаємозалежності живих організмів є уявлення про потребу в їжі.

Відомо, що центральним поняттям в екології є багатоманітність об'єктів природи та їх взаємозалежність. Ми усвідомлювали, що у дошкільнят важливо сформувані початкові наукові уявлення про взаємозв'язки між живими організмами та природним довкіллям. Наявність таких знань допомагає зрозуміти, як тісно взаємодіють між собою компоненти природи і, як людина та інші живі організми, залежать від природного середовища.

Під час прогулянок почали звертати увагу на небо, визначали стан ґрунту, повітря, рослин, наявність і поведінку тварин. Нами встановлено, що організовані таким чином спостереження дають змогу дитині зрозуміти окремі причинно-наслідкові зв'язки з однієї-двох ланок. Ми говоримо: «Погляньте як квітнуть дерева. А нещодавно вони стояли зовсім голі. Чому зацвіли дерева?» (Рослини зацвіли тому, що земля тепла, її зігріло сонечко). Пізніше почали знайомити дітей з народними прикметами, вчили визначати погоду за станом рослин і поведінкою тварин.

Ідею екологічної єдності діти усвідомлюють через розкриття поняття «живий організм», – істота живиться, дихає, відчуває, розмножується, самостійно пересувається. Усвідомлюючи потреби живої істоти та необхідність їх задоволення, дошкільники знайомляться з наявними в природі екологічними зв'язками між неживими об'єктами (повітря, ґрунт, вода) і живими істотами, а також усвідомлюють взаємозалежність між живими організмами.

Отже, нами було з'ясовано, що за спеціально створених умов, у процесі спостережень діти старшого дошкільного віку з аутичним спектром розвитку виявляють здатність самостійно встановлювати взаємозалежності та зв'язки, що складаються з трьох-чотирьох послідовних ланок і більше. Для цього пропонуємо уважно поглянути навколо і розповісти про стан природи. Якщо дитина називає окремі ознаки, нагадуємо, що необхідно міркувати послідовно: спочатку називати причину, а потім наслідок (екологічний

ланцюжок легко простежити на прикладі перелітних птахів). Організація таких спостережень, розповіді вихователів, читання художньої літератури та використання творів мистецтва сприяють формуванню у дітей основ екологічного мислення.

Розвиток у дітей з раннім дитячим аутизмом уваги і на цій основі здатності запам'ятовувати і відтворювати призводить до певних змін у поведінці й психічному розвитку дітей, зростає самоконтроль їх діяльності, розвиваються доволіні психічні процеси. Для подальшого ефективного розвитку уваги у дітей з РСА ми застосовували різноманітні методи роботи. Широко використовують моделі («живі картинки»): діти складають прості моделі екосистем (лісу, луки, водойми) та пояснюють залежність між об'єктами природи.

Екологічні зв'язки у природі набагато складніші, але у дітей дошкільного віку ми формуємо узагальнене уявлення про багатоманітність живих організмів та їх екологічну єдність. Ми вчимо дітей правил природо користування, бережливого ставлення до неї, що є однією зі складових екологічної культури, формуємо засади для усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між природою і суспільством, елементарний природоохоронний світогляд, і як результат, діти починають відчувати відповідальність за те, що відбувається навколо.

Таким чином, в процесі розвитку уваги у дітей з РСА необхідно відмовитися від багатьох стереотипів, які були сформовані в попередні роки. Природа не повинна розглядатися лише з утилітарної точки зору. Перш за все, необхідно показати дітям її унікальність, красу й універсальність. Уже з дошкільного віку дітям можна і необхідно прищеплювати любов до навколишнього середовища, вміння оберігати «зелених друзів» та приумножувати багатства.

Список використаних джерел

1. Марценковський І.А. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму: методичні рекомендації. Київ, 2009. 46 с.
2. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.

Жадленко І.О., кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри спеціальної освіти
*Хортицької національної навчально-
реабілітаційної академії,
м. Запоріжжя, Україна*

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Питання диференціації та індивідуалізації навчання школярів з інтелектуальними порушеннями вважається досить актуальним.

В Україні кожна дитина з інтелектуальними порушеннями має право на доступну їй освіту з метою отримання таких знань, умінь і навичок, які допоможуть у подальшому житті успішно реалізувати свої громадянські права, компетенції, набути соціальний статус, який відповідатиме вимогам суспільства до своїх громадян [2].

Перебіг компенсаційних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями залежить від багатьох факторів. Зокрема мають велике значення: характер дефекту, його клінічна картина, ступінь впливу його на інші функції, наявність вторинних дефектів, час виникнення дефекту, стадія розвитку дитини, тип вищої нервової діяльності дитини, риси особистості учня, умови життя, догляд та виховання.

Всі ці показники проявляються по-різному навіть у дітей одного і того ж класу – звідси у них і неоднакові можливості щодо навчання, різний рівень розвитку.

Якщо рівень розвитку учнів не дуже відрізняється, то застосовується індивідуальний підхід під час фронтальної роботи, а якщо дуже відмінний, то фронтальна робота вже неможлива. Тоді на перший план виступає потреба в диференційованому навчанні, тобто навчанні за різними рівнями труднощів.

Індивідуальний підхід здійснюється й при диференційованому навчанні.

Диференційоване навчання в межах одного і того ж класу можна здійснювати по-різному:

- учням з різним рівнем розвитку пізнавальних здібностей даються різні завдання;
- іноді даються однакові завдання, але різної складності з іншою кількістю елементів;
- можна визначити різну кількість часу на виконання одних і тих же завдань;
- з однією групою учнів проводити самостійну роботу, а другій (в цей час) пояснювати щось нове і навпаки.

У процесі навчання при доборі засобів педагогічного впливу на дітей, доводиться рахуватися з наявністю у них різних форм аномального розвитку й диференційовано підходити до кожного з них. При цьому визначається:

- темп навчання (швидкість мови під час пояснень, тривалість експозиції при демонстрації, тривалість підготовки учнів до відповіді, час, на протязі якого учні залучаються до виконання);
- ступінь розчленованості складних понять під час пояснень;
- рівень узагальненості навчального матеріалу, що подається;
- унаочнення під час формування і усвідомлення певних понять;
- обсяг і характер прямої допомоги учням в організації дій та ступінь їх самостійності;
- напрям переважаючого педагогічного впливу на дитину залежно від глибини враженості її психічних функцій тощо.

Такий підхід до учнів застосовується по-різному, так для дітей загальмованих важливо забезпечувати більш повільний темп навчання, для дітей збудливих потрібні особливі форми організації їх праці, вироблення позитивного ставлення до навчання, утримування їх від поспішності у висновках і відповідях. Тоді як загальмованих слід всіляко заохочувати до праці, активізувати їх. Особлива увага звертається на те, що розгальмовані діти не можуть утримувати в голові завдання, інструкції, роблять пропуски, перестановки, персеверації, фрагментарно виконують завдання.

Отже, у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями використовується індивідуалізація та диференціація навчальної діяльності. Якщо індивідуалізація навчання спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей кожного учня всередині групи, класу, то диференціацією передбачається врахування й подібних типових особливостей груп учнів. Таким чином, диференціація суб`єктів учіння через вивчення їх індивідуальних особливостей безпосередньо пов`язана з індивідуальними підходами у навчанні, а «можливості індивідуалізації зростають за умов психологічно обґрунтованої диференціації навчання» [1].

Таким чином, індивідуалізація та диференціація навчання є вимогою сьогодення. Вчитель повинен всі позитивні риси дитини враховувати, розвивати й спираючись на них, впливати на загальний розвиток дитини.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
2. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Навчально-методичний посібник. О.В.Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н.А. Ярмола. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.

Зимівець Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки спеціальної освіти
*Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара*

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОСВІТИ ДІТЕЙ З ООП

Принцип неперервної освіти громадян протягом всього життя займає особливе місце серед принципів стійкого розвитку, проголошених ООН. Ця мета пов'язана з вирішенням найважливішої проблеми людства – недовикористанням кожним попереднім поколінням свого «потенціалу здоров'я і розвитку».

Особливо зараз – ми опинилися в новому світі, він не простий, в якому науковці визначають дві принципово нові речі.

Перша – це швидкість. Те, на що раніше в людській історії йшли сторіччя, десятиліття, роки, зараз – дні. І це не соціальне суперництво – людей з людьми, а конкуренція із програмами штучного інтелекту. Це ставить перед нами екзистенційні питання – хто ми такі ось у цьому новому світі?

Друга принципово нова річ – непередбачуваність світу. Людина звикла вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки та прогнозувати результат, але світ підсовує ситуації, які неможливо передбачити чи розрахувати. Це дуже серйозний виклик, у відповідь на який ми повинні навчитися у цьому жити.

Не випадково, Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) спільно з Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та у співпраці з багатьма іншими міжнародними і національними організаціями запропонували концептуальну модель для розробки освітніх програм. Модель має чотири виміри навчання: учитися знати (пізнавати, вчитися); учитися застосовувати знання (діяти); учитися бути (жити у злагоді з собою); учитися жити разом (жити у мирі та злагоді з іншими).

Ідея про безперервну освіту з'явилася 100 років тому – новою реальністю вона стає лише зараз. Сама концепція безперервної освіти з'явилася в роботі Едуарда Ліндеманна «Значення освіти для дорослих», опублікованій у 1926 році [3]. Але вона втілюється тільки зараз, у житті нашого покоління.

Неперервна освіта є засобом систематичної актуалізації знань, що накопичуються в світі з неймовірною швидкістю; інструментом поліпшення інформованості та набуття компетентності фахівців з освіти дітей з ооп; інструментом розвитку, посилення мотивації і впевненості (особистої ефективності), необхідних для діяльності.

Швидкість та ефективність навчання фахівця більше залежить від уміння самостійно розробити та використати стратегію вивчення матеріалу,

ніж від сили інтелекту доводить Марсель Венман у дослідженні, яке було опубліковане як частина монографії Meta-cognition.

Важливо навчитися планувати відведений для навчання час, відстежувати прогрес, а також рефлексувати. Під поняттям "рефлексія" автор розуміє здатність людини уважно стежити за власним мисленням. Тобто усвідомлювати, як саме ви дійшли до розуміння того чи іншого описаного в підручнику поняття або явища [1].

Мистецтву вчитися присвячені вже і онлайн курси. Наприклад на платформі Coursera є курс «Навчаймося вчитися: потужні розумові навички, що допоможуть оволодіти складними дисциплінами». Програма курсу надає доступ до ефективних методів навчання, що використовують експерти в сферах мистецтва, музики, літератури, математики, природничих наук, спорту тощо [2].

Відповідно до цього, змінюється і роль фахівців з освіти дітей з ооп – вони уже не просто транслятори знань, а консультанти, ментори, керівник проектів.

Список використаних джерел

1. Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну» автора Барбара Оклі *A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science (Even If You Flunked Algebra)* by Barbara Oakley Джерело: <https://nashformat.ua/products/navchytysya-vchytysya.-yak-zapustyty-svij-mozok-na-povnu-709140>

2. Навчаймося вчитись: Потужні розумові інструменти для опанування складних предметів <https://www.coursera.org/learn/learning-how-to-learn>

3. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Peter Jarvis; 3rd ed. London: RoutledgeFalmer, 2004. 320 p.

4. Draper J. A. The metamorphoses of andragogy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 1998. № 12 (1). P. 3–26.

Зюзін Ю. В., аспірант
кафедри педагогіки та спеціальної освіти
*Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОГО ДИХАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Загальновідомо, що фізіологічна функція дихання дитини має першочергове значення для її повноцінного психофізичного розвитку. Перенесені під час внутрішньоутробного періоду та безпосередньо складних

пологів варіанти гіпоксії (кисневого голодування) негативним чином впливають на здоров'я і загальний розвиток малюків. В контексті цього нас цікавить саме мовленнєве дихання, яке з'являється в момент вимовлення звуків, складів, слів та фраз і приймає безпосередню участь у їх утворенні. Нам відомо, що чітка звуковимова і формування гарної дикції неможливі без поставленого мовленнєвого дихання, яке починає розвиватися у дитини разом із становленням мовлення і завершується приблизно до 10 років, тому роботу з його стимулювання необхідно виконати своєчасно, тобто починаючи із закладу дошкільної освіти.

Дихальний апарат, разом із артикуляційним та голосовим апаратами формують своєрідну тріаду, діяльність якої чітко координується змістом висловлювання та інтонаційним характером мовлення. Зазвичай, вдих при мовленнєвому диханні робиться коротким і легким і відбувається він після закінчення фрази, або між смисловими групами слів.

Резюмуючи вищенаведене, зрозумілим стає те, що фізіологічну функцію дихання необхідно розвивати у дітей своєчасно та ефективно, використовуючи всі необхідні для цього засоби.

За концептуальну основу розвитку мовленнєвого дихання у дітей (в тому числі й з порушеннями мовлення) ми взяли методологічний підхід професора М. М. Єфименка, який вважає, що основним системоутворюючим фактором психофізичного розвитку дитини раннього і дошкільного віку є саме рухова діяльність, її основний руховий режим (ОРР). Саме особливості рухової діяльності, обраний на конкретному занятті з фізичної культури ОРР і викликає відповідні, специфічні психофізіологічні реакції з боку організму дитини.

Саме дихальна система в першу чергу реагує на зміну режиму життєдіяльності дитини, зокрема на базову її складову – рухову активність. Автор концепції вважає, що саме за допомогою моделювання того або іншого основного рухового режиму можливо викликати відповідні реакції дихальної системи, формуючи таким чином необхідний для повноцінного існування і розвитку дитини життєвий дихальний потенціал.

В корекційній роботі з формування мовленнєвого дихання можна виокремити три основні напрями:

1. Формування загальної фізіологічної функції дихання без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей. За реалізацію цього напрямку відповідає інструктор з фізичної культури або вчитель-реабілітолог, які організують фізичний розвиток дітей та їхню рухову реабілітацію. Саме вони закладають основу дихальної функції, тренуючи дітей за еволюційним методом, чергуючи вісім основних рухових режимів. – від лежачого до стрибкового.

1. Формування мовленнєвого дихання за допомогою різновидів озвучування. В цьому передбачається поєднання зусиль фахівця з фізичної культури, вихователя та логопеда. Необхідно навчити дитину

використовувати надбаний дихальний потенціал для звукоутворення, від простих його варіантів до найбільш складних – фразового мовлення.

2. Логопедична корекція звуковимови у дітей із різними порушеннями мовлення. Вона присвячено вузькій корекційній роботі логопеда з подолання різних порушень звуковимови засобами спеціальних дихальних, артикуляційних та голосових тренінгів.

Аналіз інформаційних джерел та особистий багаторічний досвід роботи дозволяють віднести загальну (фізіологічну) функцію дихання до пріоритетних складових психофізичного розвитку дитини. Специфічна її складова – мовленнєве дихання – приймає безпосередню участь у відтворенні звуків, складів та слів. Формування як фізіологічного, так і мовленнєвого дихання має бути своєчасним та ефективним, що дозволить сформувати у дитини відповідний життєвий дихальний потенціал і значно поліпшити її психомовленнєвий розвиток.

Список використаних джерел

1. Гергега С. А. Подгорная В. В. Объективизация подходов к диагностике речевых нарушений у детей с учетом дыхательного статуса. *Матеріали Міжнар. ел. наук.-практ. конф. «Психол., педагог. і мед.-біол. аспекти фіз. вихов.»* (Одесса, 21-26 квітня), Одеса: видавець Букаєв В. В., 2014. С. 390–393.

2. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». Видання друге, доповнене і перероблене. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 52 с.

3. Кравченко А. І. Дихальна гімнастика у воді як корекційний засіб заїкання. *Медико-психологічні проблеми дефектології: Зб. наук. праць.* Херсон, 2001. С. 122-126

4. Логопедично-реабілітаційний супровід дітей із порушеннями психофізичного розвитку : Монографія / [А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, Л. Л. Стахова, О. В. Ласточкина, К. О. Зелінська-Любченко, І. В. Кравченко] ; за ред. А. І. Кравченка. Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. 288 с.

5. Подгорна В.В. Основні напрями застосування спеціальних дихальних вправ з урахуванням відхилень спонтанного дихання дітей 8 – 10 років. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 7 (33), Т. 2 (Н-Я). С. 109–114.

Ілаш Ю. О., вчитель початкових класів
*Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру
Хмельницької обласної ради*

РОЗВИТОК ОПОСЕРЕДКОВАНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЗАСОБАМИ ЕЙДЕТИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Основним завданням реалізації концепції Нової української школи є формування компетентностей необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Тому постійно здійснюється пошук шляхів і засобів вдосконалення змісту, форми і методів навчання. Одним із пріоритетних напрямів досліджень в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами є пошук інноваційних шляхів, технологій підвищення ефективності корекційно-відновлювальної роботи. Підсумки педагогічних та психологічних досліджень свідчать, що для дітей з порушенням інтелектуального розвитку більш дієвими виявляються ті методи навчання, які наочно ілюструють навчальний матеріал, побудований за принципом від простого до складного, що засвоюється набагато швидше, ніж матеріал розрізнений, випадковий.

Для досягнення максимально можливого результату в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, формування у них необхідних соціально-адаптивних умінь та навичок, педагоги проводять заняття з використанням навчальних корекційних технологій.

Разом з тим, вивчення порушень розвитку пам'яті є одним з головних завдань спеціальної освіти. Пошуки причин і процесів формування порушень пам'яті дозволяють вчасно діагностувати порушення і знаходити засоби для їх корекції.

При застосуванні мнемотехнічних засобів, ми змінюємо структуру запам'ятовування; безпосереднє запам'ятовування стає опосередкованим, спирається на два ряди стимулів: прямі стимули, які ми називаємо «стимулами-об'єктами» запам'ятовування, та додаткові «стимули-засоби». Ці прийоми довільного цілеспрямованого запам'ятовування за допомогою різних засобів дають гарний результат.

Феномен ейдетики полягає у особливостях психологічного розвитку молодшого школяра. Відомо, що діти краще запам'ятовують інформацію тоді, коли сприймають її опосередковано через відчуття. Кінець дошкільного початок молодшого шкільного віку знаменується бурхливим розвитком дитячої уяви, образного та логічного мислення. Метод ейдетики будується за правилом, що максимально інформація засвоюється тоді, коли вона буде базуватись на уяві і підкріплюватись позитивними емоціями.

Ейдетика відкриває нові засоби подання розвивального або навчального матеріалу, адже вона «перекладає» незрозумілу мову

оточуючого дорослого світу на прийнятну і зрозумілу для дитини (ейдетика залучає всі аналізатори дитини: діти не лише бачить, але може почути, доторкнутись, понюхати, скуштувати; до того ж нові знання базуються на добре знайомих дітям образах). Ейдетика відкриває безмежний ігровий простір для розвитку дитячої уяви.

Методика ейдетики включає понад двадцять різноманітних технік ефективного запам'ятовування інформації (метод піктограм, оживлення, листівок, колажів, друдлів, метод асоціацій: вільних, колірних, за геометричними фігурами, тактильні, предметні, звукових, смакових, нюхових).

Завдяки застосуванню цих методів розвивається: вміння повно і легко в ігровій формі сприймати і відтворювати інформацію; сенсорні канали сприймання інформації, сприймання кольорів, форм; довільна, усвідомлена, просторова, відтворююча та творча уява; образна, емоційна, рухова, зорова, слухова та тактильні види пам'яті, та опосередковане запам'ятовування; вербальне та невербальне мислення; мовлення.

Список використаних джерел

1. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків : 2017. С 125
2. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини: Підручник. К.: Знання, 2008. С 359
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. С. 172
4. Антощук Є.В. Учимося запам'ятовувати і пригадувати: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики «Мнемозина». Київ, 2007. 156 с.

Каменщук Т.Д., старший науковий співробітник
лабораторії психологічного супроводу
дітей з особливими освітніми потребами
Українського науково-методичного центру
практичної психології і соціальної роботи НАПН,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
*Кам'янець-Подільського національного університету
ім. Івана Огієнка*

Мендришора О.Ю., здобувач вищої освіти факультету
спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
спеціальність «Логопедія»
*Кам'янець-Подільського національного університету
ім. Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ДИСЛЕКСІЇ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Формування мовленнєвих умінь і навичок, а також набуття здобувачами основ читацької компетентності є важливим завданням дошкільної освіти. При цьому читання є одним із важливіших компонентів писемного мовлення дошкільників, а відхилення у формуванні мовленнєвих навичок й умінь перешкоджають їхньому успішному навчанню та розвитку. Для правильної організації процесу навчання надзвичайно важливо своєчасно виявити ці порушення, поглиблено вивчити їх прояви й механізми утворення й функціонування. Відтак, розуміння суспільством важливості читання у сучасному світі, оцінка деструктивного впливу порушень читання на особистісне становлення дитини та необхідність пошуку шляхів ефективної інтеграції здобувачів освіти із проявами дислексії в соціокультурний простір детермінують дослідження проблеми дислексії як в контексті логопедичних, так і психолого-педагогічних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розлади читання (дислексії) є досить поширеним порушенням мовлення у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Н. Бастун, Л. Журавльова, С. Іваненко, В. Ільяна, Т. Косаревська, В. Махоня, І. Мартиненко, В. Меліченко, Н. Савінова, О. Славута, Г. Сумченко, В. Тарасун, М. Шеремет, Г. Якимчук та ін.). Водночас, проблема дислексії у дитячому віці залишається не до кінця дослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – обґрунтувати особливості дислексії у дитячому віці.

Виклад основного матеріалу. Загалом категорію «дислексія» переважно визначають як стійке порушення технічних та/або смислових характеристик читання, пов'язане з недостатньою сформованістю в здобувачів освіти будь-яких компонентів функціональної системи читання.

Вважається, що «порушення технічних характеристик читання у дитячому віці виявляється у сповільненому темпі та великій кількості помилок, а порушення смислових показників – у труднощах розуміння прочитаного» [4, с. 57].

У вітчизняній логопедичній літературі [3; 5; 6; 8 та ін.] до дислексії прийнято відносити лише порушення читання. При цьому вчені (Н. Бастун, Л. Журавльова, О. Славута та ін.) сходяться на думці, що «дислексія як патологічний стан об'єднує декілька типологічно різних за механізмами станів, загальною властивістю яких є стійкі порушення в оволодінні навичкою читання» [2, с. 106]. Слід ураховувати, що дислексія може бути вродженою (процес читання відбувається спотворено) та набутою (читацькі уміння й навички вже було сформовано, а порушення їх з'явилися пізніше) [1]. Також дислексія може бути самостійним проявом або виявляється як симптом при інших розладах [7].

У зв'язку з тим, що існують різні підходи до розуміння етіології та патогенезу дислексії, слід по-різному оцінювати відомості про її поширення. За даними дослідників (Н. Бастун, С. Іваненко, В. Ільяна, В. Тарасун, М. Шеремет, Г. Якимчук та ін.), поширеність дислексії серед дошкільників і молодших школярів коливається від 3% до 25% [1]. Що стосується міжнародної статистики, то найвищий відсоток поширеності дислексії спостерігається в англomовних країнах (10-15% населення) [7]. У Бельгії розлади читання відзначено в 4% дітей, у Німеччині – 5-7% дітей, в Італії – 1-5% дітей, у Нідерландах та Фінляндії – 10% дітей [10]. Дані про поширення дислексії в Україні відсутні, але розрізнені відомості у роботах окремих авторів свідчать, що у 10-20% учнів початкової школи відзначаються виражені проблеми у формуванні читацьких умінь і навичок [1; 3; 6; 7 та ін.].

В сучасний період не існує єдиної точки зору логопедів, психологів і фізіологів щодо причин дислексії у дитячому віці, хоча розглядаються чинники недостатньої розвиненості когнітивних та перцептивних процесів, що лежать в основі читацької навички. Вважається, що причинами дислексії можуть бути:

1. Біологічні чинники – за цих умов страждають відділи головного мозку, які забезпечують психологічні функції, що беруть участь у процесі читання: спадкова та генетична схильність; недорозвиненість або ураження головного мозку; патології вагітності; менінгоенцефаліти; наявність функціональних порушень слуху або зору; важкі соматичні захворювання, інфекції та ін.

2. Соціально-психологічні чинники – пов'язані із порушеннями соціального розвитку дитини: недостатність мовних контактів; педагогічна занедбаність; раннє навчання читанню за відсутності психологічної готовності; – завищені вимоги до дитини, неправильна методика навчання та ін. [5].

Для класифікації видів дислексії науковці розглядають різні критерії: прояви, ступінь вираженості порушень читання [5], порушення діяльності певних аналізаторів, що беруть участь в акті читання [8], порушення певних психічних функцій [9]; врахування операцій процесу читання [3]. Відповідно, дослідники розрізняють такі форми (види) дислексії у дитячому віці:

1. Фонематична дислексія – обумовлена відсутністю у здобувача освіти чіткого звукового образу літери, що проявляється у заміні та змішуванні літер під час читання, коли дитина змішує на слух близькі звуки: Ж – Ш, Г – К та ін.

2. Оптична дислексія – обумовлена недостатньою сформованістю зорової аналізаторної системи та оптико-просторових уявлень, внаслідок чого у дитини виникають труднощі візуального диференціювання подібних букв, а також проблеми в охопленні повного слова. Під час читання дитина допускає помилки у літерах, що мають подібні оптичні ознаки. Він важко засвоює зоровий образ літери та розташування її елементів. Наприклад, В – З без палички, або Р – ь.

3. Мнемічна дислексія – пов'язана із проблемними моментами мовної пам'яті і проявляється у співвіднесенні образів фонем та літери, внаслідок чого дитина протягом тривалого часу не може запам'ятати літеру та її складові.

4. Семантична дислексія – обумовлена тим, що дитина читає, але не розуміє сенсу прочитаного. У здобувача освіти може бути ідеальна техніка читання, але він не може встановити смислові зв'язки між словами.

5. Аграматична дислексія – обумовлена неправильними закінченнями, неможливістю встановити рід, відмінок, число, труднощами у словотворенні, неправильною постановкою наголосу та ін. [3; 5; 8; 9 та ін.].

Слід ураховувати, що для профілактики дислексії велике значення має раннє виявлення специфічних порушень читання в дитячому віці. Зокрема, слід ураховувати, що багато симптомів дислексії починають проявлятися ще в дошкільному віці:

- не вдається тримати ложку, олівець, ручку правильно;
- погано розрізняє та відтворює звуки (наприклад, парні літери);
- не впізнає схожі, але знайомі слова (наприклад, «вхід», «вихід»);
- мовлення розвивається повільніше, ніж у ровесників;
- замикається у собі, неспроможна налагодити контакт, взаємодіяти із однолітками [6].

Ознаками дислексії в дошкільному віці також можуть бути такі зорово-просторові та моторні труднощі:

- проблеми з розвитком дрібної моторики (наприклад, із зав'язуванням шнурків);
- неможливість правильно повторити серії ударів по столу (олівцем) з довгими та короткими інтервалами;
- ігнорування знаків, літер і навіть сторінок, що стоять ліворуч [9].

Цікаво, що у дитини дошкільного віку із дислексією можуть бути порушені й мовні та слухові навички:

- при читанні та письмі переставляє, пропускає чи не дописує літери та склади, спотворює слова, додає до них зайві літери;
- не може правильно у заданому порядку повторити кілька цифр;
- має труднощі із запам'ятовуванням літер, слів та понять;
- відмовляється читати вголос;
- бачить одне, а вимовляє інше (літери, слова, цифри);
- не може визначити межі слів та речень [8].

Важливими ознаками дислексії в дошкільному віці можуть бути й порушення просторової, часової орієнтація та пам'яті. Зокрема, дошкільник з дислексією плутається у порах року, днях тижня чи періодах доби; погано орієнтується в поняттях «вправо – вліво»; погано запам'ятовує вірші; присутні труднощі оперативного запам'ятовування. Також дитина може відчувати труднощі з концентрацією уваги, терпінням та організацією діяльності [10].

Аналіз наукової літератури показує, що проявами дислексії у дитячому віці є: пропуски літер; пропуски складів; пропуски слів; перестановки слів; пропуски або повтори рядків; антиципації букв; додавання звуків; персеверації літер; реверсії букв; змішування літер, що позначають артикуляційно схожі голосні і приголосні звуки; змішування оптично подібних букв; змішування букв, що позначають твердість-м'якість приголосних звуків; помилки у наголошуванні слів; помилки в закінченнях слів, аграматизми; заміни слів на основі оптичної подібності; заміни слів на основі смислової подібності; помилки в інтонаційному оформленні фрази; недотримання норм орфоєпії під час читання [3].

Особливістю дислексичних помилок в дитячому віці є їх типовість і повторюваність. Зокрема, труднощі читання проявляються в повторюваних замінах букв, перестановках, пропусках та ін. [2]. Важливою рисою помилок читання під час дислексії є і їхній стійкий, довготривалий характер [7]. Відтак, дислексію в дитячому віці визначають не на основі кількох, часто випадкових, помилок читання, а за їх сукупністю та стійкістю.

Важливо усвідомлювати, що специфічного медикаментозного лікування дислексії не існує, проте тривале використання спеціальних психолого-педагогічних й логокорекційних методів дають змогу успішно проводити корекційну роботу, внаслідок чого в мозку дитини формуються нові зв'язки, створюється функціональна система, яка може повноцінно забезпечувати функціонування читацьких навичок та вмінь. При цьому вважаємо, що прояви дислексії у дитячому віці можуть загострювати неналежні умови навчання в ковідний та постковідний період, поширена дистанційна форма освіти та ні.

Висновки. Отже, дислексію в дитячому віці визначено як стійке порушення технічних та смислових характеристик читання, пов'язане з

недостатньою сформованістю будь-яких компонентів функціональної системи читання. Важливо, що порушення технічних характеристик читання виявляється у сповільненому темпі та великій кількості помилок, а смислових показників – у труднощах розуміння прочитаного. Причинами дислексії в дитячому віці можуть бути біологічні й соціально-психологічні чинники. Серед форм (видів) дислексії в дитячому віці виділяють фонематичну, оптичну, мнемічну, семантичну, аграматичну. Дислексію в дитячому віці діагностують на основі стійких та повторюваних специфічних помилок. Належна організація освітнього процесу в закладі освіти, а також тривале використання психолого-педагогічних й логокорекційних методів дадуть змогу повноцінно забезпечити функціонування у дитини з дислексією мовленнєвих та читацьких навичок й умінь.

До перспектив дослідження можна віднести розробку методики корекції дислексії у дошкільному віці.

Список використаної літератури

1. Бастун Н. А. Дислексія як освітня та історико-культурна проблема. *Культуротвірна функція психологічної науки*: монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 67–73.
2. Журавльова Л. С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія». *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 106-116.
3. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
4. Махоня В. Порушення писемного мовлення : історія, реалії, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 34. С. 57-62.
5. Меліченко В. М. Теоретичні засади вивчення порушень читання у молодших школярів з ТПМ. *Дефектологія*. 2006. № 4. С. 4–5.
6. Савінова Н.В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Іліон, 2017. 262 с.
7. Славута О. І. Дислексія – хвороба геніїв. *Логопед*. 2013. № 4. С. 40–45.
8. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : наук.-метод. посіб. Київ : Леся, 2007. 151 с.
9. Шеремет М. Логопедія : підручник. Київ : Слово, 2013. 672 с.
10. Якимчук Г. До школи підготовленими : профілактика дислексії та дисграфії. *Дошкільне виховання*. 2016. № 7. С. 19–21.

Каплієнко А.І., кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти,
*Ізмаїльський державний гуманітарний університет,
м. Ізмаїл, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДИТИНИ З ООП

У зв'язку зі збільшенням кількості дітей з ООП, встановленням інклюзивного підходу в системі освіти, суспільство починає висувати нові вимоги перед фахівцями у галузі спеціальної освіти. Це стосується соціального попиту на висококваліфікованих фахівців, які здатні ефективно вирішувати складні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Зазначені вимоги стосуються не лише системи підготовки вчителів-логопедів у вищих навчальних закладах, але й безпосередньо особистості кожного вчителя-логопеда. Марія Шеремет, відзначаючи цю тенденцію, наголошує, що сучасне соціальне замовлення суттєво змінилося. Держава, суспільство, батьки та спеціалісти із суміжних галузей, які раніше, можливо, не приділяли належної уваги цим проблемам та дітям, тепер активно вимагають від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні структури на всіх рівнях і в усіх аспектах освіти [3; 8].

Вищезазначене актуалізує необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до партнерської взаємодії з батьками дітей з ООП.

У загальному вигляді для підготовки студентів до партнерської взаємодії з батьками можемо рекомендувати:

1) активне використання низки педагогічних технологій, як-от case-study, проблемне навчання, тренінгові технології, інноваційно-комунікаційні технології;

2) проведення реальної практики та підготовка в студіях розвитку дітей з ООП, які можуть функціонувати при ЗВО як лабораторії підготовки до майбутньої професійної діяльності;

3) введення відповідних тематичних модулів або дисциплін вільного вибору («Педагогіка партнерства», «Партнерство з батьками в інклюзивній освіті», «Командна взаємодія в умовах інклюзії» тощо).

Неодмінними складовими цілеспрямованого процесу підготовки студентів до партнерської взаємодії з батьками є низка організаційно-педагогічних умов, серед яких:

1) формування позитивної мотивації студентів щодо конструктивної роботи з батьками дітей з ООП на засадах партнерства;

2) розробка відповідного навчально-методичного забезпечення (дисципліни вільного вибору з повним методичним пакетом);

3) організація позитивного спілкування у практико-орієнтованій діяльності студентів (під час проходження практик, волонтерства в громадських організаціях батьків дітей з ООП, шляхом організації Лабораторії підготовки до партнерської взаємодії), актуалізація ролі командної роботи тощо.

Список використаних джерел

1. Каплієнко А.І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії : дис... канд. пед. наук : 13.00.03. / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2022. 246 с.

2. Кічук Н.В. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії. Ізмаїл. 2019. С. 60-64.

3. Шеремет М.К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* Кам'янець-Подільський. 2011. Вип. 17 (1). С.7-11.

Касіян Л.Л., спеціаліст вищої категорії,
вихователь спецгрупи,
заклад дошкільної освіти №3,
м. Кам'янець-Подільський

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Спостерігаючи, аналізуючи та вивчаючи взаємовідносини дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами у процесі гри, було виявлено відторгненість і ізольованість під час ігрової діяльності. Водночас гра як засіб виступає вагомим засобом розвитку міжособистісних відносин дітей. Моделюючи взаємодію у грі, можливо навчити дітей з особливими освітніми потребами встановлювати контакт з іншими дошкільниками, розвивати співпрацю, спілкуватись під час виконання ігрових дій, поступатись один одному у різних позиціях.

У дослідженнях А. Богуш, О. Вержиховської, М. Монтесорі, Т. Поніманської та ін. основна увагу зосереджувалась на онтогенезі спілкування та впливу міжособистісних взаємин в творчій грі, на емоційний та психічний розвиток дитини на формування її особистості в цілому. Р. Кацавець, О. Константинов, М. Матвеева, С. Миронова, О. Хохліна, Д.

Шульженко та ін. розкрили психологічні особливості поняття соціальної взаємодії та визначили різні підходи його тлумачення, а саме: як обміну діями, спрямованої на організацію спільної діяльності, взаємовпливу, процесу конструювання міжособистісного простору.

Гра – це специфічна форма прояву дитячої активності в певному непродуктивному виді діяльності, спрямованому не на одержання результатів, а на переживання задоволення від самого процесу [5, с. 90]. У дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами перш за все спостерігається порушеннями формування соціальної комунікації: вибірковість в контакті з людьми, стереотипні форми поведінки і спілкування, несформована довільна організація, чутливість та замикання, невміння вступати в у діалог тощо.

На етапі становлення взаємодії у групі в які перебувають діти з особливими освітніми потребами використовувались ігри на встановлення психологічного комфорту: «Вітання», «Дерево почуттів», «Клубочок дружби», «Компліменти», «Чарівний м'ячик», «Казковий вітерець», «Добре вітання», «Коло друзів», «Естафета дружби», «Сонячні промінці». Для встановлення позитивного емоційного контакту можна проводити наступні емоційні гри: «Ку-ку», «Лови мене», «До жени мене», «Очки-вухка».

Використання сенсорних ігор дозволяє дитині переживати приємні емоції, отримувати нову сенсорну інформацію, сприяє виникненню емоційного контакту з дорослим. Прикладом таких ігор можуть бути ігри з фарбами («Кольорова вода», «Змішування фарб»), ігри з водою («Переливання», «Фонтан», «Басейн», «Купання ляльок», «Миття посуду»). Дітям подобаються ігри з дуттям, мильними бульбашками: «Подуй на сніжинку», «Пливи, кораблику», «Вертушка», «Задуй свічку», «Малюємо димом», «Буря в пляшці», «Пінний фонтан».

Важливим завданням цього періоду є перебудова сформованих форм емоційного реагування та стереотипів поведінки, реконструкція загального ходу розвитку і відтворення оновлених контактів дитини зі світом. У процесі ігрової діяльності у дітей з ООП: викликаються нові активні форми переживань; виховуються почуття по відношенню до дорослого, однолітків, до самого себе; розвивається система самооцінки й самосвідомості; збагачуються нові форми і види ігрової та неігрової діяльності.

Як відомо, діти з ООП люблять маніпулювати предметами без урахування їх функціонального призначення. При цьому основним мотивом виступають привабливі сенсорні властивості. Стереотипна гра характеризується повторюваністю, незмінністю, тривалістю, відсутністю сюжету. Але можна використовувати її позитивні сторони (комфортна ситуація для дитини, можливість повернути її в спокійний стан), і тоді гра стане основою побудови взаємодії. Дорослий ненав'язливо і обережно підключається до ігор дитини, вловлює відповідний момент, щоб подати їй

потрібну деталь, неголосно повторює за дитиною її слова, використовує улюблену іграшку.

Така тактика поведінки дозволяє акуратно увійти у світ гри дитини з ООП, не відкидати присутність дорослого, завоювати довіру, що потребує чимало часу і терпіння. Внесення емоційних відтінків життя дошкільнят з особливими освітніми потребами, в те, що вони роблять і відчують, - єдиний адекватний шлях для включення їх в реальність для усвідомлення того, що відбувається навколо, розуміння комунікації. Цього можна досягти за допомогою спеціального емоційно-сміслового коментаря, який повинен супроводжувати дитину впродовж всього дня, будучи необхідним елементом будь-якої діяльності.

Емоційно-сміслова лексика дозволяє привернути увагу дитини, зосередити її на чомусь, щоб досягти осмислення того, що відбувається, усвідомлення сказаного. Такий коментар повинен бути прив'язаний до досвіду дитини, фіксувати приємні відчуття і згладжувати неприємні, прояснювати причинно-наслідкові зв'язки. Необхідно коментувати почуття і відчуття самої дитини, а також емоційні реакції інших дітей в групі. Обговорюючи окремі епізоди вихователь вчить дитину розуміти логічні зв'язки між подіями, відносини між людьми. Так буде відбуватися прогрес в розвитку розуміння мовлення - розуміння сенсу декількох послідовних подій, пов'язаних в сюжет. Дитину легше зосередити на розповідях про неї саму. Дуже привертають увагу дітей різноманітні звуки, тому важливо вчити прислухатися до них, організовуючи ігрові ситуації з різними предметами, музичними інструментами, звуками: «Послухаємо звуки», «Що звучало», «Музиканти», «Свистульки» і т.п.

Таким чином, можливе використання різних варіантів ігор для формування соціальної взаємодії сприятимуть прояву власного ставлення до різнопланових ролей, моделюванню соціально прийнятих взаємовідносин, засвоєнню навичок спілкування, взаємодії, співпраці, відповідної рольової поведінки до ігрових ролей та існуючих зв'язків між ними. Розвивати гру можна за допомогою різноманітності вражень, введенням сюжетної лінії. Головне, дорослому потрібно бути уважним і чуйним до потреб дитини з особливими освітніми потребами, а для цього не шкодувати часу, зусиль, зберігати спокій, впевненість і перейнятися її відчуттями і почуттями.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник. К.: ІЗМН, 1998.
2. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини: Підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
3. Константинів О.В. Особливості соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення з однолітками з типовим розвитком. *Актуальні питання корекційної освіти*. Випуск №18 (2021). URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/665/642.pdf/>

4. Галкіна Т. Е., Малихіна Є. В. Роль соціальної роботи з дітьми з раннім дитячим аутизмом. *Вітчизняний журнал соціальної роботи*. 2002. №2, С. 96-100.

5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.

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

ПЕРЕКЛАД КНИГИ ДЖ. та Д. КРЕСВЕЛЛІВ «ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ» - ВАШ ПУТІВНИК ПО APA STYLE (ПАНІВНИЙ МІЖНАРОДНИЙ СТИЛЬ ВІД АМЕРИКАНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АСОЦІАЦІЇ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЙ В АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ВИДАННЯХ)

Перед українськими гуманітарними науками стоїть глобальна мета – інтеграція в світове наукове співтовариство і адаптація до міжнародних стандартів, які відображаються в міжнародні фахових виданнях, які в свою чергу служать інструментом наукового потенціалу. Вимоги до рукописів, які приймаються до публікації на кращих фахових майданчиках у світі, досить високі, запроваджена міжнародна індексація будується на жорсткому відборі, який бере до уваги зміст, форму і методи досліджень.

Кілька років назад почала відчуватися нагальна потреба допомогти українським авторам отримати змогу публікуватися в провідних англомовних фахових журналах, а для цього було необхідно наблизити рівень робіт українських авторів до вимог цих видань, якими вони керувались десятки років [1].

У зв'язку з цим у Наказі МОН № 1112 [2] з'явилася вимога до науково-педагогічних працівників а також пошукачів наукових ступенів про обов'язкову публікацію в іноземному фаховому журналі. Через кілька років Наказ № 1220 від [3] затвердив нові вимоги до публікації результатів дисертацій та монографій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Постало питання: «Як написати статтю, щоб її опублікували за кордоном?».

В зв'язку з новими вимогами МОН у лексиконі українських науковців з'явився новий термін – APA Style, стиль Американської психологічної асоціації [4]. Українська Вікіпедія зазначає, що «Стиль АПА (англ. American Psychological Association (APA) Style) – широко поширена в суспільних

науках на Заході форма оформлення академічних робіт, розроблена Американською асоціацією психологів» [4].

АРА (що розшифровується як Американська психологічна асоціація) — це поширений стиль оформлення есе та статей у соціальних науках. Стиль АРА диктує не лише формат для записів у тексті та списку літератури, а й пропонує підходи до організації та структурування наукового дослідження таким чином, щоб сприяти створенню наукового звіту про результати досліджень, які будуть мати високу вагу для публікації [5].

В українському контексті, щоб стаття чи науковий звіт мали шанс бути опублікованим в провідних англomовних виданнях, необхідно, щоб саме дослідження відповідало стандартам цього стилю. Книга Кресвеллів «Дизайн дослідження: підходи на основі якісних, кількісних і змішаних методів» — це «енциклопедія» задуму, створення і втілення в життя наукового дослідження з людським фактором, а пізніше і звітування про нього в зрозумілому для англomовної літератури стилі [6]; це науково-методологічний путівник, який допоможе спланувати дослідження відповідно до рекомендацій та вимог АПА, запропонує концептуальні рамки, процес і композиційні підходи для дизайну пропозиції або дослідницького проєкту на основі якісних, кількісних і змішаних методів у науках про людину, здоров'я і соціальних науках [7, с.25]. Дедалі сильніше переважаання якісних досліджень, виникнення підходів на основі змішаних методів і зростання кількісних дизайнів створили потребу в перекладі цього видання, де вміщено унікальне порівняння цих трьох підходів у дослідженні [7, с.8].

Стиль АРА охоплює аспекти наукового письма, які найбільше стосуються психології, освіти, соціальних наук, медсестринства, бізнесу, комунікацій, інженерії та суміжних галузях [6]. Зокрема, йдеться про підготовку чернеток рукописів, які подаються для публікації в журналі, і підготовку великих студентських робіт [8].

Книга «Дизайн дослідження: підходи на основі якісних, кількісних і змішаних методів» заснована на правилах стилю АПА, проте не охоплює загальних правил, пояснених у широко доступних книгах зі стилю та прикладів використання різних аспектів академічного письма, які мають мало відношення до поведінкових та соціальних наук.

Список використаних джерел

1. Міжнародні стилі цитування та посилання в наукових роботах: методичні рекомендації. Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. Київ: УБА, 2016.

2. Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук: наказ МОН від 17.10.2012 № 1112 [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1851-12#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1851-12#Text) (дата звернення 21.02.2022).

3. Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук: наказ МОН від 23.09.2019 № 1220 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19#Text> (дата звернення 21.02.2022)
4. Стиль АПА. Матеріали з вікіпедії-вільної енциклопедії URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%90%D0%9F%D0%90> (дата звернення 30.08.2023)
5. Publication manual of the American Psychological Association, 7th ed Посібник з публікації Американської психологічної асоціації (7-е видання). URL: <https://doi.org/10.1037/0000165-000> (дата звернення 26.08.2023)
6. Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches / John W. Creswell, and J. David Creswell, Fifth edition. Los Angeles 2018. ISBN 978-1-5063-8670-6
7. Джон В. Кресвелл, Дж. Девід Кресвелл «Дизайн дослідження: підходи на основі якісних, кількісних і змішаних методів / Перекл. Ігор Кобель, Тарас Кобель. Львів: Видавництво українського католицького університету, 2022. 284 с.
8. Mastering APA Style Student Workbook, Seventh Edition (2021) Робочий зошит для студентів у стилі АПА (7-е видання) URL: <https://doi.org/10.1037/0000271-000> (дата звернення 26.08.2023)

Коваленко В. Є., кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної педагогіки
Сінопальнікова Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
*Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОГО Й СОЦІАЛІЗУЮЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Позашкільна освіта учнів з інтелектуальними порушеннями має суттєвий корекційний та соціалізуючий потенціал, актуалізація якого можлива за умови психолого-педагогічного керівництва процесами соціалізації та розвитку таких дітей у закладах позашкільної освіти й інших соціальних інституціях. Віце-прем'єр-міністр України Ірина Верещук наголошує, що особливого значення позашкільля набуло в умовах війни завдяки його реабілітаційним і психотерапевтичним функціям [2]. Залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти сприяє

подоланню комунікативних бар'єрів і гармонізації самооцінки (Р. Каммінс, А. Лоу, Н. Терьохіна, Д. Шульженко), покращенню здоров'я, психоемоційного стану, сприяє набуттю соціальної компетентності (Н. Мерфі, П. Карбоне). Нині позашкільна освіта розглядається як цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку та соціалізації підростаючого покоління у вільний час у закладах позашкільної освіти та інших соціальних інституціях (О. Биковська) [1].

Спираючись на концепцію «середовища психічного розвитку дитини» Г. Костюка, обґрунтовано соціалізуючий потенціал позашкільної освіти, що виявляється у створенні додаткових можливостей для засвоєння дитиною з інтелектуальними порушеннями нового соціального досвіду в процесі участі в конкурсах, виставках, проєктах, акціях, туристичних походах. Залучення до успішної колективної, творчої або спортивної діяльності, яка відповідає інтересам дитини, відкриває можливості для формування системи ціннісних орієнтацій, розвитку комунікативних навичок, саморозвитку, сприяє підтримці самооцінки, гармонізації емоційного тла, підвищенню соціальної активності й самостійності (Г. Безпалько, Д. Шульженко).

На основі теорії корекційного навчання й виховання (Г. Дульнев, І. Єременко, Л. Занков та ін.), концепції корекції інтелектуальних порушень (В. Синьов) обґрунтовано корекційний потенціал позашкільної освіти, що забезпечується синергією двох чинників: по-перше, залученням учнів з інтелектуальними порушеннями до значущої, активної діяльності, яка відповідає інтересам, по-друге, цілеспрямованим педагогічним впливом на змістовні (якість знань: об'єктивність, усвідомленість, конкретність, систематизованість, оперативність, міцність), діяльнісні (здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки, цілеспрямованість і планомірність діяльності, критичність) та особистісні (навчальна мотивація, пізнавальна самостійність) компоненти інтелектуального розвитку [3].

Актуалізація соціалізуючого та корекційного потенціалу позашкільної освіти досягається завдяки послідовності та наступності діагностичного, середовищно-моделювального та власне корекційно-виховного етапів педагогічної роботи.

На діагностичному етапі виявляється спрямованість інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями, особливості їх розвитку та соціалізованості, якість знань, умінь і навичок з предметів, дотичних до обраного напрямку позашкільної освіти.

Середовищно-моделювальний етап передбачає адаптацію та модифікацію просторово-предметних, психодидактичних і соціальних умов освітнього середовища позашкільної освіти. Розглянемо їх більш детально.

До просторово-предметних умов відносимо: створення безпечного і безбар'єрного освітнього середовища на основі принципів доступності та раціональності; зручність, просторість і достатня освітленість навчальних

приміщень; ергономічність меблів; дотримання балансу у візуальній стимуляції для уникнення сенсорного перенавантаження дітей.

До психодидактичних педагогічних умов належать: доступність змісту навчального контенту психофізичним можливостям дітей з інтелектуальними порушеннями, що відображається в модифікації навчальних програм; корекційна спрямованість освітнього процесу, яка досягається застосуванням прийомів впливу на змістовні, діяльнісні та особистісні компоненти інтелекту; життєво-практична спрямованість навчання шляхом широкого застосування екскурсій і практичних занять на місцевості з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки; впровадження охоронно-педагогічного режиму; широке використання технічних засобів навчання, наочних посібників, картографічного та роздаткового матеріалу; поєднання на заняттях групової й індивідуальної форм роботи.

Соціальні умови середовища позашкільної освіти характеризують систему соціальної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, яка спрямована на гармонізацію соціалізації та розвитку вихованців гуртків, забезпечення емоційного благополуччя як дітей, так і їхніх батьків, педагогів.

На стадії адаптації молодші школярі опановують зміст програм початкового рівня позашкільної освіти і корекційне соціальне виховання спрямовується на формування у дітей уявлень про соціальні моральні норми та емоційне ставлення до них; прищеплюються просоціальні цінності, здійснюється робота над поглибленням інтересів, формування соціально-нормативної поведінки. Важливим на цій стадії є залучення дітей до соціально-корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання, розширення кола спілкування та соціальних дій, установлення нових соціальних зв'язків. Зміст позашкільної освіти в цей період має пропедевтичне і загальне соціальне спрямування.

На стадії індивідуалізації корекційне соціальне виховання спрямовується на розвиток у дітей самосвідомості та адекватної самооцінки, розвиток стійких інтересів, формування моральних переконань, розвиток ціннісних орієнтацій у діяльності за інтересами, комунікативних умінь і самоконтролю, соціально-нормативної поведінки, самостійності. На цьому етапі зміст позашкільної освіти має задовольняти потреби вихованців в індивідуалізації.

На стадії інтеграції особливого значення набуває розвиток соціальної активності, самостійності, здатності до конструктивної соціальної взаємодії, подальший розвиток моральних переконань, вироблення стійких інтересів до діяльності, розвиток професійно важливих якостей, підготовку старших школярів до особистісного і професійного самовизначення.

«Власне корекційно-виховний етап» передбачає залучення учнів з інтелектуальними порушеннями до позашкільної діяльності у формі гурткової роботи. Гурткові заняття проводяться після завершення уроків та відпочинку. Поряд із гуртковими заняттями мають широко застосовуватись

навчальні екскурсії та індивідуальні заняття тематико-пропедевтичного типу, спрямовані на підготовку дітей до конкурсів, туристичних походів, концертів, змагань тощо.

Отже, актуалізація корекційного та соціалізуючого потенціалу позашкільної освіти учнів з інтелектуальними порушеннями забезпечується впровадженням науково обґрунтованого психолого-педагогічного керівництва процесами соціалізації та розвитку й досягається завдяки послідовності та наступності діагностичного, середовищно-моделювального та власне корекційно-виховного етапів педагогічної роботи.

Список використаних джерел

1. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: монографія. Київ: ІВЦ АЛКОН, 2006. 356 с.
2. Всеукраїнський форум «Позашкільна освіта 2023: виклики та рішення». Режим доступу: <https://minre.gov.ua/2023/09/25/pid-chas-vijny-rozashkillya-maye-posylyuvaty-zhyttyestijkist-ditej-ta-yihnih-rodyn/> (дата звернення: 30.10.2023).
3. Коваленко В. Є. Позашкільна освіта як фактор розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями: реф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2023. 42 с.

Колишкін О.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С Макаренка,
м. Суми, Україна

ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з вадами розвитку, у тому числі й розумово відсталих, формування у них культури здоров'я, цінностей здоров'язбережувальної діяльності.

Кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зниженню їх творчої

активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на охорону здоров'я учнів означеної нозології [4; 5].

Для досягнення дітьми з інтелектуальними порушеннями належного рівня рухової підготовленості необхідно підвищити вимоги до організації та реалізації співпраці спеціального освітнього закладу і сім'ї як потужних виховних інститутів. Напрямок такої дослідницької роботи задається фундаментальною соціокультурною стратегією: надати стосункам між дітьми і педагогами, педагогами і батьками, дітьми і батьками нової якості.

Під поняттям «здоров'язбережувальна компетентність» розуміють інтегративне утворення особистості, що включає позитивну мотиваційно-ціннісну спрямованість на здоровий спосіб життя, обізнаність з особливостями та функціями здоров'язбережувальної діяльності, сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини, необхідних для самостійного й ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій, створення кращих умов для себе, власного здоров'я в конструктивній взаємодії з іншими.

Поняття «формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів» визначається як цілеспрямований процес становлення позитивної мотиваційноціннісної спрямованості на здоровий спосіб життя, оволодіння учнями знаннями, вміннями організовувати здоров'язбережувальну діяльність, досвідом здоров'язбереження; розвитку особистісних якостей, який здійснюється засобами оздоровчих методик та здоров'язбережувальних технологій з урахуванням специфіки функціонування шкільних установ [2].

Вступ до школи різко змінює характер життя дитини. У неї з'являється зовсім нове місце в системі відношень людей, зокрема, постійні обов'язки, що пов'язані з навчальною діяльністю. Близькі дорослі, учитель, навіть сторонні люди спілкуються з дитиною не тільки як з унікальною людиною, а й як особистістю, що взяла на себе обов'язки (не суттєво – вільно чи примусово) вчитися, як усі діти в цьому віці.

Виховання нової людини, всебічний і гармонійний її розвиток – одне з головних завдань сучасного суспільства. Важлива роль у цьому відводиться сім'ї. Саме тут закладаються основи характеру особистості, формується її моральне обличчя, смаки, розвивається світорозуміння тощо. Відомо, що широкий діапазон міжособових контактів був би неможливий без засвоєння людиною всієї тієї гами почуттів та переживань, які здатна дати їй тільки сім'я [1].

Процес виховання особистості може бути сповна реалізований лише в системі спільної чи скоординованої діяльності всіх суб'єктів виховного процесу, адже виховання – це формування світогляду, моралі, високих естетичних смаків і почуттів, керівництво фізичним розвитком людини,

тобто формування ставлення людини до дійсності, до предметів та процесів об'єктивного світу

Виховний потенціал сім'ї означає внутрішні, притаманні даній сім'ї наявні можливості у формуванні особистості, об'єктивні та суб'єктивні, реалізовані як свідомо, так і стихійно. Таким чином, у якості найважливіших складових виховного потенціалу сім'ї можна виділити внутрішньосімейні стосунки, моральний приклад батьків і їх особистісні якості, склад і структуру сім'ї, її життєдіяльність, рівень освіти і педагогічної культури батьків, ступінь їх відповідальності за виховання дітей [3].

Відомо, що школа є найважливішим соціальним інститутом, який прямо й безпосередньо здійснює виховання дітей і педагогічне управління сімейним вихованням. Єдність виховної діяльності школи, сім'ї та громадськості створюється цілеспрямованою систематичною роботою школи, що відповідає сучасним вимогам, які пред'являються до освітньої установи, – наукова обґрунтованість, творчий пошук, відповідальність і зацікавленість у результатах сімейного виховання, цілеспрямованість і систематичність формування педагогічної культури батьків.

Школа як освітня установа виконує основну частину виховної роботи: на неї покладаються основні завдання формування гармонійної особистості. Це не применшує ролі сім'ї, а доводить необхідність узгодження дій сім'ї та школи. Провідна роль у цій єдності належить саме школі. Школа розширює і розвиває виховні можливості сім'ї, здійснюючи педагогічне просвітництво, контролює та направляє сімейне виховання, організовує і спрямовує діяльність громадських та позашкільних організацій на активну участь, допомогу сім'ї та школі, координує їх дії. Фізичне та психічне здоров'я дітей молодшого шкільного віку багато в чому залежить від активної співпраці та взаємодії сім'ї і школи в організації та проведенні просвітницької роботи. насамперед, від цілеспрямовано організованої спільної роботи батьків та вчителів початкових класів.

Основною метою взаємодії школи і сім'ї у питанні формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями стає необхідність створення освітнього середовища, де педагоги разом із батьками в інтересах дитини вирішують проблеми її розвитку. При цьому потрібно орієнтуватися не на спільні зусилля школи і сім'ї у вихованні молодших школярів, а на їх виховну співпрацю в цьому процесі, що передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі взаємин батьків і учителів початкових класів.

Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями у взаємодії сім'ї та школи передбачає розвиток: 1) когнітивного компоненту, показниками якого є знання і розуміння сутності здоров'я; 2) емоційно-ціннісного компоненту, що виявляється у дбайливому ставленні до здоров'я членів родини та інших

людей; 3) поведінкового компоненту – усвідомлене й автоматичне упровадження в життя учнів здорового способу життя.

Аналіз потенційних можливостей взаємодії сім'ї і школи у формуванні здоров'язберезувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями доводить, що школа в межах даного процесу дає дитині основи наукових знань і виховує свідоме ставлення до здоров'я, а родина забезпечує практичний життєвий досвід, формує життєві навички. Школа не може цілком замінити родину, сімейне виховання, а родина надати дитині всі умови для повноцінного розвитку і формування особистості. Тому для всебічного розвитку особистості необхідно об'єднати зусилля інститутів сім'ї і школи та діяти у тісній взаємодії.

Таким чином, процес формування здоров'язберезувальної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями може бути реалізований лише завдяки взаємодії усіх суб'єктів виховного процесу, серед яких основними є сім'я і школа. Сім'я створює умови для виховання дитини, формує її моральні уявлення, погляди і переконання, із яких згодом складається світогляд дитини. Школа є найважливішим соціальним інститутом, який прямо і безпосередньо здійснює виховання дитини і педагогічне управління сімейним вихованням.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
2. Дубогай О. Д. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі. К. : Шкільний світ : Вид. Л. Галіцина, 2005. 112 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014 424 с.
4. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
5. Оржеховська В. М. Педагогіка здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. №1 (3). С. 101–107.

Король І.Ю., здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИНИКНЕННЯ, РОЗВИТОК ТА СУЧАСНИЙ ЕТАП ФУНКЦІОНУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ХМЕЛЬНИЧЧИНІ

Вся історія людства є підтвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян можна стверджувати про рівень розвитку цивілізованості держави і суспільства загалом.

Дослідженням тенденцій розвитку системи спеціальної освіти в історичному аспекті присвячені роботи вітчизняних науковців у даній галузі, а саме: Т. Берник, В. Бондаря, І. Гончаренко, В. Золотоверх, І. Єременко, Н.Климко, О. Козинця, С. Корнева, С. Литовченко, С. Миронової, Л.Одинченко, О. Потапенко, А. Селецького, В. Синьова, М. Супруна, О.Таранченко, С. Федоренко, В. Шевченка, Ю. Шевченко, М. Ярмаченка та ін. Питання розвитку освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями на Хмельниччині присвячені окремі дослідження О. Гаврилова, С. Миронової, Ю. Сербалюка та ін.

У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази, із активним впровадженням інклюзивної освіти актуальним залишається навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних закладах освіти. У сучасних умовах реформування спеціальної освіти історія освіти дітей з порушеннями розвитку має всіляко сприяти педагогічній практиці та поширюватись на практику навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у різних типах закладів.

З огляду на це, відслідковування історичного шляху та сучасного стану процесу функціонування закладів освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями та їх значення в системі освіти для цієї категорії дітей є актуальною, є підґрунтям для впровадження дієвих освітніх технологій для дітей з інтелектуальними порушенням в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

Періодизацію історії спеціальної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями на Хмельниччині запропонували А. Борціх та О. Гаврилов. Вона включає 3 періоди: I період (до 1992 р.) – зростання кількості спеціальних шкіл для дітей з особливими освітніми потребами; II період (1992-2008 р.) – інтенсифікації розвитку дошкільної та ранньої корекційної допомоги дітям з порушеннями психічного та фізичного розвитку; III період

– впровадження інклюзивного навчання [2]. III період характеризується початком процесу деінституалізації та тенденцією ліквідації інтернатного принципу побудови системи спеціальної освіти. За останні роки на Хмельниччині через зменшення контингенту дітей і великі витрати на утримання ліквідовано було 3 заклади для дітей з порушенням інтелекту [2].

На сьогодні на Хмельниччині діють чотири спеціальні школи для дітей з порушенням інтелекту, а також три навчально-реабілітаційні центри, які зараховують дітей із комплексними порушеннями (в яких одне із порушень в структурі - це порушення інтелекту).

Антонінська спеціальна школа Хмельницької обласної ради, рік заснування – 1963, після реорганізації дитячого будинку-інтернату у допоміжну школу-інтернат. Сьогодні – це сучасний навчальний заклад, одним із пріоритетів якого є забезпечення розвиваючого, комфортного середовища і системи психолого-педагогічної підтримки, впровадження перспективних, реабілітаційних, соціальних технологій розвитку дитини з особливими освітніми потребами, створення якісно нових форм навчання. Антонінська спеціальна школа має ліцензію на здійснення освітньої діяльності з підготовки кваліфікованих робітників за професіями «Столяр-будівельний» та «Швачка».

Голенищівська спеціальна школа Хмельницької обласної ради, рік заснування – 1962, після реорганізації дитячого будинку в допоміжну школу-інтернат, а з 1988 року – у спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з вадами розумового та фізичного розвитку. У 2008 році школа перепрофільована у спеціальну школу-інтернат для дітей з вадами інтелектуального розвитку, а у 2018 році змінили назву школи, забравши термін «інтернат» і на сьогодні – це Голенищівська спеціальна школа Хмельницької обласної ради з пансіоном.

Солобковецький навчально-реабілітаційний центр. У 1957 році Міністерством освіти УРСР було схвалено рішення про утворення середньої школи-інтернату, яка згодом була реорганізована в санаторну школу-інтернат. В зв'язку із ліквідацією трьох допоміжних шкіл-інтернатів, обласний відділ народної освіти 5 липня 1988 року приймає рішення про утворення на базі Солобковецької санаторної школи-інтернату допоміжної школи-інтернату для дітей з особливими потребами. Реорганізація школи призвела до суттєвих змін в структурі навчально-виховного процесу та умов життєдіяльності школи. На 1 вересня 1988 року було повністю оновлено контингент учнів у відповідності із профілем школи. В основному учнівський колектив сформовано з дітей ліквідованих шкіл в кількості 169 школярів. У вересні 2005 року було змінено назву школи на Солобковецьку загальноосвітню спеціальну школу-інтернат, а згодом - на Солобковецький навчально-реабілітаційний центр.

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 32, рік заснування – 1977, виникла на базі 5 допоміжних класів, які були засновані в 1972 році. Це єдиний заклад для дітей з інтелектуальними порушеннями на Хмельниччині, який працює в режимі стаціонарного закладу освіти без пансіону. «Стаціонарна» школа – це найкращий варіант для дитини, адже вона залишається поруч з батьками, не відірвана від сім'ї, виховується в родині, батьки залучені у навчально-виховний та корекційні процеси. В школі налагоджена та досконало відпрацьована система трудового навчання, працюють майстерні, учні опановують столярну, слюсарну та швейну справу. Після закінчення школи 70 % дітей вступають у заклади професійно-технічної освіти.

Ямпільська спеціальна школа Хмельницької обласної ради. В 1962 році згідно наказу № 473 від 01.07.1967 року по Хмельницькому обласному відділу народної освіти на базі Ямпільського дитячого будинку відкрито Ямпільську загальноосвітню трудову політехнічну школу-інтернат, де навчались та виховувались 250 вихованців та працювало 25 вчителів. З 1989 на базі вищезазначеного закладу утворюється допоміжна школа-інтернат, в назві якої також відбувались трансформації і на сьогодні вона має назву Ямпільська спеціальна школа Хмельницької обласної ради.

Ізяславський навчально-реабілітаційний центр, рік заснування – 1962, коли дитячий будинок був перепрофільований в школу-інтернат для дітей з наслідками поліомієліту та церебральними паралічами. У вересні 1962 року до школи-інтернату було направлено 20 учнів, на кінець навчального року їх було 137. В 2016 році, школа-інтернат була реорганізована в навчально-реабілітаційний центр, де діти мають можливість навчатися, розвиватися та проходити реабілітацію.

Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр бере свій початок зі створення Кам'янець-Подільської спеціалізованої школи-інтернату, яка заснована в 1944 році, як школа-інтернат для глухонімих дітей. У 1963 році спецшкола-інтернат для глухонімих дітей була реорганізована в спецшколу-інтернат для туговухих дітей, потім – у заклад для слабчуючих. В січні 2001 року спецшкола-інтернат для дітей зі зниженим слухом реорганізована в багатопрофільний навчально реабілітаційний центр. У 2018 році відповідно до рішення сесії Хмельницької обласної ради від 14.06.2018 року №28-19/2018 «Про перейменування закладів освіти – об'єктів спільної власності, територіальних громад, сіл, селищ, міст Хмельницької області» заклад перейменовано в Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради. Сьогодні Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради – це заклад загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку. Головним призначенням Центру є забезпечення реалізації права на здобуття дошкільної, початкової і базової середньої освіти, отримання корекційної допомоги та комплексних

реабілітаційних заходів дітьми особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку.

Отже, історія кожного закладу освіти є унікальною, але всі джерела виникнення спеціальних шкіл для дітей з інтелектуальними порушеннями сягають післявоєнного періоду. Більшість закладів були створені на базі реорганізованих дитячих будинків для дітей-сиріт, які були затребувані в післявоєнний період, коли велика кількість дітей втратили своїх батьків та в державі не було іншої альтернативи виховання цієї категорії дітей, решта – на базі масових шкіл-інтернатів. Всі вищезазначені заклади започатковувались як школи-інтернати з цілодобовим перебуванням в них вихованців [1].

Система освіти дітей з порушеннями інтелекту зазнавала багато реформувань, змінювались цілі, принципи, зміст, підходи та умови навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту, в тому числі і на Хмельниччині.

На сьогодні спеціальний заклад освіти має на меті забезпечити кожному учню умови для комплексного психолого-педагогічного впливу, що розвиває його компенсаторний потенціал. Постановка і вирішення нагальних проблем навчання дітей з інтелектуальними порушеннями з точки зору його корекційної спрямованості потребують аналізу всієї сучасної системи з урахуванням тенденцій корекційного навчання учнів з особливостями розумового розвитку, що склалися протягом досліджуваного історичного періоду в закладах спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелекту та комплексними порушеннями розвитку, з метою впровадження у педагогічну практику кращих здобутків і надбань у різних типах закладів для цієї категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. З історії розвитку спеціальної освіти у Подільському і Західному регіонах України. *Педагогічне Поділля*: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту : у 2 т. Серія соціально-педагогічна. / відп. ред. Ю.М. Ковальчук, упоряд. В.А. Гурський. Кам'янець-Подільський, 2005. Т. 1. Вип. 4. С. 12–18.

2. Серблюк Ю.І., Чепердюк В. В. До питання становлення спеціальної освіти на Хмельниччині. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: мат. II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю 9 листоп. 2022 р. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2022. С.195-198.

3. Супрун М.О. Із виникнення та розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей. *Спеціальна освіта: стан та перспективи*: матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф., Присвяч. 5-річчю кафедри корект. освіти та спец. психології (Харків, 17-18 травня 2017 року) / ред. кол. О. І. Проскурняк, В. Є. Коваленко, А. В. Явтушенко; Департамент науки і

освіти, Харків. обл. держ. адмін., Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харків. обл. ради. Харків, 2017. С. 113-117.

Кравченко О.О., доктор педагогічних наук,
професор, декан факультету соціальної та
психологічної освіти,
*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна*

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ

Система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму являє собою комплекс взаємопов'язаних компонентів, орієнтованих на реалізацію визначених реабілітаційних цілей і виокремлення яких закладено в понятті «соціально-психологічна реабілітація» та змісті й спрямованості технології «інклюзивного туризму»: аналіз діагностичної інформації про дитину й оцінку її реабілітаційного потенціалу; прогнозування і розробка індивідуальних програм реабілітації; якісний характер реалізації корекційно-розвивальних і реабілітаційних програм, що вимагають участі в їх реалізації сім'ї, фахівців міждисциплінарної команди; урахування оздоровчого впливу природи, естетичний та культурний розвиток; моніторинг якості наданих впливів і оцінку ефективності реабілітації.

Для реалізації мети та завдань система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму передбачає такі *напрями*:

1. Організаційно-управлінський – створення умов для ефективної реалізації інноваційної системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами інклюзивного туризму.

Завдання: розробка нормативно-правової бази діяльності на основі вітчизняного законодавства; розробка реабілітаційних послуг, що надаються дітям в умовах інклюзивного туризму; адаптація чинних програм, методик, технологій роботи з дітьми цієї категорії в умовах подорожі та відпочинку; розробка єдиної концепції соціально-психологічної реабілітації; розробка індивідуальних програм реабілітації на основі МКХ – ДП; забезпечення інформаційних умов реалізації системи, а також механізму соціального партнерства; забезпечення необхідних матеріально-технічних і фінансових умов реалізації системи; укладення реєстру туристичних об'єктів та

домовленості про дозвіл моніторингу стосовно доступності; забезпечення необхідних кадрових умов; розробка програми мотивації співробітників на підвищення якості надання реабілітаційних послуг.

2. Діагностичний напрям – комплексна діагностика особливостей психофізичного стану дитини з інвалідністю.

Завдання: забезпечення комплексної діагностики і моніторинг особливостей психофізичного розвитку; розробка індивідуальних рекомендацій спеціальної допомоги і підтримки в умовах відпочинку та оздоровлення; координація діяльності закладів освіти, соціальних служб та закладів відпочинку чи туристичних об'єктів; моніторинг результатів реалізації індивідуальної програми реабілітації.

3. Інформаційно-аналітичний напрям – створення умов для якісного аналізу та переробки інформації, необхідної для реалізації програми.

Завдання: облік та соціальне паспортування дітей, які отримують послугу інклюзивного туризму; створення банку даних туристичних об'єктів та закладів відпочинку, програм реабілітації, методичних рекомендацій для інклюзивного туризму за нозологіями.

4. Науково-методичний напрям – узагальнення досвіду і наукові дослідження в рамках реалізації системи.

Завдання: виявлення проблем, суперечностей, загроз реалізації процесу; розробка і внесення коректив; аналіз, оцінка й узагальнення результатів реалізації; організація й проведення конференцій, семінарів, круглих столів; публікація наукових видань; прогнозування і моделювання форм, методів і технологій.

5. Консультативний напрям – координація дій фахівців із розробки рекомендацій дитині, батькам та фахівцям.

Завдання: координація дій фахівців міждисциплінарної команди з реалізації індивідуальних програм реабілітації на основі МКХ – ДП; розробка рекомендацій батькам.

6. Напрямок комплексної реабілітації за видами:

6.1. Психологічна реабілітація – надання кваліфікованої психологічної та педагогічної допомоги дітям.

Завдання: забезпечення діагностики розвитку найвищих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мови, сприйняття), особливостей емоційно-вольового й особистісного розвитку дитини, його поведінки, психологічного мікроклімату в середовищі;

6.2. Освітня реабілітація – надання кваліфікованої психологічної та педагогічної допомоги дітям.

Завдання: розробка індивідуальної програми психолого-педагогічного аспекту реабілітації; консультування дітей та фахівців з питань розвитку, навчання, виховання; корекція порушень емоційно-вольової та особистісної сфер дитини; профілактика вторинних відхилень, деструкцій та деформацій у розвитку дитини і сімейних взаємовідносин; просвітницька і консультаційна

діяльність.

6.3. Соціально-педагогічна реабілітація – створення умов для ефективної соціальної реабілітації дітей з інвалідністю як фактору їх успішної соціальної адаптації.

Завдання: розробка індивідуальної програми соціальної реабілітації дитини; моніторинг реалізації програми; формування в дитини навичок життєвої компетентності, у тому числі – культурно-гігієнічної, самообслуговування і соціально-побутової орієнтації, просторово-часової орієнтації, комунікаційної діяльності і свідомої регуляції власної поведінки, свідомого формування адекватних взаємовідносин зі світом як основи соціальної активності і соціальної мобільності; сприяння інтеграції і включення в соціум;

6.4. Сімейна реабілітація – соціально-психологічна допомога батькам у вихованні дітей шляхом спільної пізнавальної, культурної, рекреаційної, оздоровчої діяльності.

Завдання: формування і розвиток у дітей і їх батьків навичок адекватних міжособистісних відносин.

6.5. Рекреаційна реабілітація – створення умов для розвитку творчих здібностей дитини, реалізації можливості їх творчого самовираження в умовах дозвілля та відпочинку.

Завдання: розробка індивідуальної програми творчої реабілітації дитини; моніторинг результатів реалізації індивідуальної програми; організація творчої реабілітації через ізотепарію, музикотерапію, хореографію і танцетерапію, ігротерапію, глинотерапію, а також під час занять у гуртках, творчих лабораторіях і колективах тощо; розробка програми загальноорганізаційної творчої роботи, включаючи тематичні свята, народні й сімейні свята, фестивалі тощо; організація рекреаційних заходів в умовах відпочинку й оздоровлення; організація відвідування закладів культури, проведення колективних свят.

6.6. Медична реабілітація – надання кваліфікованої медико-соціальної допомоги дітям та їх батькам.

Завдання: вивчення стану здоров'я; розробка індивідуальної програми медичного аспекту реабілітації; надання якісних соціально-медичних послуг, відповідно до індивідуальної програми реабілітації; проведення здоров'язберігаючих заходів, що сприяють укріпленню здоров'я; використання традиційних та інноваційних методик реабілітації й оздоровлення, відповідно до індивідуальних показань; забезпечення соціально-медичного патронажу дитини і його батьків; моніторинг стану здоров'я дитини під час маршрутів.

6.7. Професійна та трудова реабілітація – створення умов для проведення соціально-трудової та професійної реабілітації.

Завдання: проведення профконсультування, навчання доступним професійним навичкам, у тому числі самообслуговування і соціальної

поведінки; сприяння в організації праці на дому; сприяння у створенні робочих місць на дому.

6.8. Фізкультурно-спортивна реабілітація – створення умов для проведення соціальної реабілітації засобами фізичної культури і спорту.

Завдання: взаємодія з медичними працівниками з питань фізичного стану здоров'я, медичних протипоказань до того чи того виду спорту; формування й закріплення в дітей культурно-гігієнічних навичок, проведення занять лікувальної гімнастики, оздоровчого бігу та ходьби.

7. *Напрямок співпраці міждисциплінарної команди* – забезпечення умов комплексної допомоги дітям та їх батькам.

Завдання: визначення суб'єктів і структур, які надають допомогу; розробка необхідного нормативно-правового забезпечення міжвідомчої взаємодії.

Список використаних джерел

1. Кравченко О.О. *Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання* : монографія ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2022. 272 с.

Кроча Н.Л., здобувач освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Теперішній час значних соціально-педагогічних перетворень доводить що освіта дітей з особливими освітніми потребами знаходиться у центрі соціального інтересу. Досить актуальними є пошуки шляхів забезпечення ефективної організації соціального супроводу осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, формування у них поведінкових аспектів у процесі навчання та соціальної адаптації, соціальної компетентності та соціально важливих навичок.

Соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту відбувається найчастіше у несприятливих соціально-психологічних умовах, які гальмують та деструктивно впливають на розвиток основних сфер їх особистості, формують вторинні порушення поведінки і діяльності. Сприяти комфортній соціальній інтеграції дітей з порушеннями інтелекту може соціальний

супровід. За визначенням І.Д. Зверевої, соціальний супровід – це вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного терміну надання конкретній особі комплексу соціальних, психолого-педагогічних, соціально-економічних послуг соціальним працівником спільно з іншими фахівцями (педагогами, психологами, медичними працівниками, юристами) [3, с. 255].

Сучасні документи Закон України «Про освіту», ст. 21 Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» наголошують на важливість включення учнів з порушеннями інтелекту у суспільство для забезпечення їй соціокультурного та духовного розвитку через реалізацію її прав. Таким чином, мається на увазі соціалізацію учня з порушеннями інтелекту, що передбачає створення сприятливих умов під час навчання в освітньому закладі. Фахівцями, які допомагають вирішити проблеми соціалізації особистості, є соціальні педагоги.

Соціальний супровід базується на створенні сприятливих умов для взаємодії учня з соціальним середовищем для попередження виникнення або усунення дестабілізуючих факторів і розвиток стійкості до ситуацій дезадаптації.

На нашу думку, соціальний супровід підлітків з інтелектуальними порушеннями спрямований на покращення життєвої ситуації у дитини з порушеннями інтелекту, її успішну соціальну інтеграцію, формування соціальних навичок та набуття учнем соціальної компетентності, мінімізацію негативних наслідків та розв'язання соціальних проблем учня з порушеннями розумового розвитку. Тобто соціальний супровід дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у закладі спеціальної освіти, на нашу думку, передбачає соціальну підтримку особистості учня, спрямовану на надання йому допомоги у процесі соціалізації, засвоєння ним соціокультурного досвіду та створення умов для його самореалізації у суспільстві. Соціальний супровід є тривалим процесом, спрямованим на виконання командою фахівців системи комплексних заходів соціальної реабілітації відповідної категорії.

Часто у дослідженнях соціальний супровід поєднаний із психологічним та педагогічним, оскільки на практиці вони тісно пов'язані. Питання психологічного і соціального супроводу дітей знаходиться на перетині функцій багатьох спеціалістів, а тому не можуть бути віднесені до сфери професійної діяльності виключно одного з них [1]. Проблему соціально-педагогічного та психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами вивчали: С.О. Авдєєва, Г.О. Блеч, О.А. Вовченко, О.М. Вознюк, І.В. Гладченко, О.Г. Лещенко, А.В. Міненко, І.В. Овчаренко, І.В. Сухіна, С.В.Трикоз, О.В. Чеботарьова, Н.А. Ярмола та ін.

Особливої допомоги у соціальному супроводі потребують підлітки з порушеннями інтелекту, які, крім порушення психофізичного розвитку, знаходяться у складній соціальній ситуації через вікову кризу підліткового

віку, яка ще більше поглиблює соціально-психологічні проблеми учня. Ефективність освітнього процесу підлітків з порушеннями інтелекту залежить від успішного соціального та психолого-педагогічного супроводу цих учнів. Тому важливим є соціальна робота в освітньому закладі з учнями з порушеннями розумового розвитку.

Вагому роль у роботі з підлітками з порушеннями інтелекту відіграє соціальний педагог, який сприяє соціальній адаптації учня в освітньому просторі та загальній ситуації його соціальних взаємин. У результаті учні з порушеннями розумового розвитку долучаються до соціальних систем та зв'язків, беруть активну участь у всіх сферах діяльності школи і суспільства, готують себе до майбутнього повноцінного життя.

Соціальним педагогам потрібно звернути увагу на проблеми соціального супроводу всіх учасників освітнього процесу у спеціальному освітньому закладі, що сприятиме пристосуванню освітнього середовища до потреб учнів, враховуючи їх особливості і можливості, забезпечуючи соціальні потреби.

Наприклад, завданнями соціального супроводу підлітка з порушеннями інтелекту є:

1. Здійснити профілактику виникнення у підлітка психопатологічних рис особистості, що можуть виникнути під впливом специфічних умов його розвитку.

2. Попередити в підлітка затримки у набутті знань та розвитку особистості, запобігти інфантилізму.

3. Компенсувати порушення соціального розвитку підлітка з порушеннями інтелекту через активізацію діяльності збережених особистісних функцій.

4. Провести просвітницьку роботу з педагогами освітнього закладу для формування адекватного ставлення та індивідуального підходу у навчанні до підлітків.

5. Провести просвітницьку роботу з батьками підлітка з порушеннями інтелекту щодо особливостей виховання та навчання їх дитини.

6. Оптимізувати спілкування підлітка з порушеннями інтелекту з ровесниками, педагогами, батьками.

7. Сприяти підлітку з порушеннями розумового розвитку успішно опанувати систему соціальних стосунків зі світом та із самим собою.

8. Розробити та впровадити програму соціального супроводу підлітка з порушеннями інтелекту як умову його успішного навчання та розвитку.

Отже, соціальний супровід підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку спрямований на оптимізацію їх соціальної адаптації у суспільстві в цілому та в освітньому закладі зокрема, формування соціально важливих характеристик особистості, соціальної компетентності, набуття соціальних навичок ефективної взаємодії з іншими.

Список використаних джерел

1. Лист Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 26.07.12 р. 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/. (дата звернення 20.09)

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

3. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І.Д.Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

Кузнецова Т.М., практичний психолог
закладу дошкільної освіти № 14
м. Коростень, Україна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Двадцять перше століття знаменується кардинальною зміною ставлення до осіб з порушеннями у розвитку з боку держави. І за кордоном, і в Україні прийняті та набули чинності правові документи, які забезпечують не тільки право на освіту дітей з особливими освітніми потребами, але і зобов'язують освітні заклади забезпечувати відповідні умови для їх ефективної освіти та соціалізації.

Аналіз досвіду роботи з дітьми дошкільного та шкільного віку, що мають розлади аутистичного спектру показує, що для реалізації потенційних можливостей цих дітей необхідно розробляти та впроваджувати різні моделі навчання. Актуальність такого підходу до організації психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС обумовлена яскраво вираженими індивідуальними проявами специфіки їх психічного та психологічного розвитку, при якому спостерігається виражений дефіцит емоційних проявів та сфери спілкування. Зазначено, що для дітей із РАС загальна симптоматика проявляється в різному поєднанні та в різному ступені вираженості, при цьому загальна картина розвитку доповнюється різними індивідуальними особливостями, пов'язаними з типом нервової системи, спрямованістю особистості, стилем сімейного виховання, термінами раннього втручання та ін. Такі особливості психічного розвитку при РАС обумовлюють труднощі, а часом і неможливість реалізації поставлених завдань, а традиційні методи виявляються малоефективними. Очевидно, що процеси навчання, освіти та

виховання дітей з РАС мають бути максимально індивідуалізовані як щодо форм організації, методів, засобів, так і щодо їх змісту.

З початку двадцять першого століття в Україні почали активно розвиватися процеси інклюзивного навчання дітей, які мають особливі освітні потреби.

Відразу ж гостро постало питання, що стосується раннього втручання в перебіг психічного розвитку дитини з РАС. Досвід роботи з дітьми з РАС у розвинених країнах показує, що її ефективність безпосередньо залежить від початку періоду надання допомоги – чим раніше надано допомогу, тим менше часу займає період реабілітації, і тим вища її ефективність. Результативність навчання та загального соціального благополуччя дитини з РАС багато в чому залежить від того, як вона пристосована та адаптована до освітнього середовища, як вона почувається в ньому. Доведено, що початок корекційної роботи в дошкільному віці значно підвищує адаптивні можливості дитини з РАС, дозволяючи знизити афективність поведінки та сформувати навички спілкування з дорослими.

У будь-якому випадку важливою умовою успішного розвитку дитини з РАС є обов'язкова участь батьків в розвитку дитини: визначення загальної стратегії роботи, виконання рекомендацій педагогів, заняття з дітьми вдома.

Аналіз ситуації показує, що створення сприятливих умов середовища, варіативність корекційних програм, компетентність педагогів: знання та облік педагогами особливостей, можливостей та потреб дітей з РАС, застосування методів, методик та технологій, що дозволяють формувати та розвивати необхідні навички у дітей з РАС та ін. дозволяє досить успішно соціалізувати дітей з РАС із порушеннями емоційно-вольової сфери в умовах спеціального (корекційного) закладу. Досвід роботи таких освітніх закладів Житомирщини свідчить про важливість організації раннього втручання в перебіг психічного розвитку дітей з РАС та про можливість їх ефективної соціальної адаптації в умовах освітнього закладу.

Проте, практика показує, що в умовах інклюзивної освіти в дитячих садках поки що не завжди організовані умови, адекватні можливостям та освітнім потребам дітей із РАС. Незважаючи на те, що перебування аутичної дитини серед однолітків здебільшого прискорює процес компенсації наявних у неї порушень, важливо, щоб усі фахівці, які супроводжують дитину, мали професійну освіту, були психологічно готові до встановлення контакту з нею, до проведення роботи з батьками. Професіоналізм необхідний при складанні адаптованих освітніх програм та спеціальних індивідуальних програм розвитку, в яких враховується характер та ступінь вираженості порушення, і навіть індивідуальні освітні потреби дитини.

В умовах інклюзивної освіти наступність в організації та змісті навчання дітей з РАС між дошкільною та початковою ланками можна розглядати як один з найважливіших напрямків їхньої ефективної соціалізації. Розпочата у дошкільному віці корекційна робота з дитиною

дозволяє не лише підготувати її до здобуття знань у взаємодії з педагогом, сформувати соціально істотні методи спілкування, а й усвідомити свої потенційні можливості. Можна припустити, що доцільна взаємодія між провідними лініями навчання та виховання дітей із розладами аутистичного спектра в дошкільному віці визначає успішність всього подальшого розвитку дитини, комфортність її перебування у початковій школі. Наступність можлива завдяки тому, що педагоги школи можуть спиратися на досягнутий рівень розвитку конкретної дитини.

Підсумовуючи, важливо зазначити, що існуючі проблеми в організації навчання дітей з РАС, забезпечення наступності навчання у дошкільній та початковій ланці школи продиктовано особливостями психічного розвитку дитини, структурою порушення і тому припускають наявність упорядкованої тимчасово-просторової структури освітнього середовища, що забезпечує сенсорний та емоційний комфорт дитини та підтримує її навчальну діяльність.

Список використаних джерел

1. Дружинська О.В. Досвід абілітаційної роботи з дітьми, хворими на аутизм. Архів психіатрії. 2002. 3(30).
2. Мушкевич М. Експериментальний аналіз практичної роботи з аутичними дітьми в процесі сімейного консультування й терапії. Інтернет. PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com.
3. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 388 с.
5. Тарасун В, Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / наук. ред. В.Тарасун. К.: 2004. 103 с.

Кузава І.Б., доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Волинського національного університету
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Невід'ємною частиною успішної соціалізації та інтеграції в суспільство дітей з психофізичними порушеннями є формування інклюзивної культури в

суспільстві загалом та закладах освіти різних рівнів зокрема. Формування інклюзивної культури має стати однією з ключових проблем ефективності освітнього процесу, особливо на рівні дошкільної освіти, коли особистість дитини найбільш сприйнятлива до засвоєння норм і правил поведінки.

Варто зазначити, що інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожную дитину, незалежно від наявності чи відсутності у неї фізичних або психічних порушень, та у максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі того закладу або групи, які дитина відвідувала б у разі відсутності у неї будь-яких відхилень (Rogers, 1994). Включення дітей із психофізичними порушеннями у заклади загальної середньої освіти змінює, перш за все, установки дорослих на дітей – у кожного з них є особливі освітні потреби, які до цього часу нівелювались у педагогічній практиці, адже керувати вихованцями однієї категорії (з нормативним розвитком чи з психофізичними порушеннями) набагато простіше. Тому, щоб професійно вирішувати проблеми освіти усіх дітей, слід створювати однакові умови кожному з них, враховуючи їх індивідуальні особливості [4, с. 3]. Адже, чим раніше розпочнеться робота з дитиною, яка потребує корекції психофізичного розвитку, тим будуть вищими її шанси на адаптацію та соціалізацію у суспільство.

Сучасні наукові погляди щодо підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання (В. Бондар, І. Демченко, В. Коваленко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, І. Кузава, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.). Проте, вітчизняними дослідниками ще не здійснено глибокого вивчення моделей формування інклюзивної культури освітніх організацій різних рівнів та особливостей формування інклюзивної культури в учасників освітнього процесу. Тобто, у системі освіти підготовка майбутнього фахівця до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є надзвичайно актуальною. Здатність працювати з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, є нині універсальною навичкою для усіх профілів освітньої програми та усіх учасників освітнього процесу зокрема [3].

На думку А.Ю. Шеманова та Н.Т. Попової у процесі освіти та виховання осіб із обмеженими можливостями здоров'я варто враховувати їх особливі культурні потреби, тому при постановці завдань інклюзивної освіти та оцінці її можливостей слід враховувати культурологічну перспективу, яка пропонує арсенал методів вирішення у рамках реальних альтернатив життя для них [4]. Навчаючись разом, діти вчаться жити разом, зникають межі між інвалідами та їх здоровими ровесниками. Адже відомо, що причиною психофізичних порушень досить часто є не медичні проблеми, пов'язані зі станом здоров'я людини, а соціальні, які своїми бар'єрами перешкоджають реалізації прав і свобод осіб із психофізичними порушеннями. Руйнування цих бар'єрів при отриманні освіти призводить до об'єднання суспільного

простору неповносправних і здорових людей, змінюється ставлення до інвалідності, яка вже вважається не її вадою, а особливістю.

У Всезагальній декларації ЮНЕСКО про культурне розмаїття (2001 р.) «...культура розглядається як сукупність властивих суспільству чи соціальній групі характерних ознак – духовних, матеріальних, інтелектуальних та емоційних, охоплюючи спосіб життя, «уміння жити разом», системи цінностей і традицій [2].

В культурно-історичній концепції Л.С. Виготського уявлення про розмаїття шляхів засвоєння культури ґрунтується на ідеї розмаїття обхідних шляхів культурного розвитку індивіда із різним рівнем психофізичного розвитку, однак, сам культурний розвиток розуміється як процес засвоєння культури як ідеальної форми [3].

Варто зазначити, що інклюзивна культура є складною структурою, яка стає джерелом новаторства і служить рольовою моделлю для організації життя суспільства. Інклюзивна культура функціонує на різних рівнях, які пов'язані один з одним і підтримують один одного. *Перший рівень* включають видимі, технічні та артистичні особливості організації. *Другим рівнем* культури є цінності і переконання (невидимі), що розділяються учасниками освітнього процесу та знаходять відображення в її видимих особливостях першого рівня. А зміст, що лежить в основі зв'язків між цими двома рівнями, утворює *третій*, часто невидимий *рівень* інклюзивної культури закладу та учасників освітнього процесу. Зміст що лежить в основі зв'язків між цими двома рівнями, утворює *третій*, часто невидимий *рівень* культури. Наприклад, у закладі освіти третій рівень культури може бути продемонстрований безапеляційним прийняттям усіх учасників освітнього процесу постулатів (принципів) інклюзивної освіти, а саме: сприйняттям відмінностей дітей та інших учасників освітнього процесу як важливого ресурсу закладу; особливістю підприємства, що підтримує і вітає роботу персоналу в команді; стилем наскрізного відкритого спілкування між учасниками освітніх відносин; бажанням дотримуватися принципів інклюзії, незважаючи на виникаючі складнощі; розумінням суспільної та політичної сутності інклюзії; безкомпромісна прихильність і віра в ідеї інклюзії [3].

У процесі загальної освіти відбувається *інкультурація* (оволодіння етнокультурним досвідом) особистості, яка формує її духовне обличчя закладаючи у її свідомість поведінкові стереотипи та культурні зразки, та *соціалізація* (засвоєння індивідом певних соціальних ролей) особистості.

Прихильники інклюзії зауважують, що розміщення дітей з порушеннями у розвитку у загальноосвітніх навчальних закладах усуватиме негативні стереотипи, а особисті контакти сприятимуть формуванню позитивного ставлення до осіб з особливими потребами (Hastings & Graham, 1995). Серед труднощів на шляху інклюзивної освіти є вірогідність, що діти виявляться не достатньо підготовленими до сприйняття своїх ровесників з особливими потребами. Причому ставлення до дітей із порушеннями

розвитку може бути навіть гіршим, аніж до дітей із фізичними вадами (Townsend, Wilton & Vakilrad, 1993). А це, у свою чергу, призводить до виникнення фізичних і психічних бар'єрів, що заважають підвищенню якості їх освіти.

Таким чином, основою для успішного формування інклюзивної культури у майбутніх фахівців спеціальної освіти є готовність суспільства і держави переосмислити ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, з метою реалізації їх права на навчання в рівних з іншими можливостями у різних сферах життя, включаючи освіту. Формувати інклюзивну культуру в закладі освіти необхідно в усіх учасників освітніх відносин, оскільки дозволяє максимально нормалізувати середовище і способи взаємодії учасників відносин. Безбар'єрність середовища, рівень толерантності батьків, причетність та спільна діяльність, а також професійні компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти є значущим ресурсом для успішного формування інклюзивної культури у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

- 1 Вонярха К. Засоби формування інклюзивної культури в освітньому середовищі ЗДО. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії* : збірник наукових праць. Переяслав, 2021 р. С. 41–44.
- 2 Всезагальна декларація ЮНЕСКО про культурне розмаїття [Електронний ресурс]. Офіційний сайт ООН. Режим доступу: <http://www.un.org/>
- 3 Качалова Т.В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 3. 35–44 с.
- 4 Кузава І., Гац Г. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти: монографія. *European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2022. С. 344-372.

Кучеренко Є.Ю., аспірант
кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти
*Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна*

ЗНАЧУЩІСТЬ І КОНТЕКСТ ПІДКРІПЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВО ВАЖЛИВИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Складна епідеміологічна ситуація, спричинена світовою пандемією (Covid-19), що набула особливого поширення у 2020 – 2021 рр., поточна геополітична обстановка, військове вторгнення росії на територію України у 2022 р., яке триває по теперішній час, суттєво вплинули на якість освіти та освітнього процесу. Особливо відчутні наслідки недостатньої підготовки молодших школярів з розладами аутистичного спектра (далі – РАС) в частині соціальної взаємодії, співпраці з педагогами та однолітками, поведінки у групі, що суттєво знижує продуктивність навчання. Разом з тим, результати досліджень провідних науковців свідчать про те, що за відповідної реабілітаційної діяльності дітям з ООП цілком можливо отримати середню та професійну освіту, жити більш повним життям та стати корисними суспільству [1, с. 90].

Для формування таких життєво важливих навичок, як навички функціональної комунікації та толерантності, що не були своєчасно сформовані у дітей в дошкільному віці, раціонально провести втручання саме у початкових класах, забезпечивши підґрунтя для успішного шкільного навчання. Втручання може бути реалізоване асистентами вчителя, психологами, педагогами спеціальної освіти та іншими фахівцями із залученням однолітків учнів з РАС.

Одним із апробованих та результативних прийомів, який довів свою ефективність в процесі роботи із дітьми з вади розвитку, є методика позитивного підкріплення (далі – МПП) [2]. Під даним концептом прийнято розуміти один із засобів педагогічного стимулювання конкретного виду поведінки, зберігаючи при цьому гуманний стиль виховання і навчання (академічного, адаптивного) [3]. Важливим внеском МПП є ідентифікація реальних мотиваційних факторів, на основі яких розробляються індивідуальні підходи до навчання та визначаються способи залучення дітей до командної роботи. Базуючись на термінології прикладного аналізу поведінки, події, котрі підвищують мотивацію до навчання, називаються «підкріплювачами», а сам процес – «підкріпленням». Отже, у даному контексті слід позиціонувати «підкріплення» як конкретну подію, що сприяє залученню спеціаліста до освітнього процесу за рахунок покращення

взаєморозуміння з учнем, інтенсифікує рівень задоволеності дитини та її адаптованості в колективі [4].

Ідентифікатори щастя у кожної дитини – суб'єктивні. Для того, щоб визначити чинники, котрі викликають лише позитивні емоції дитини, фахівці застосовують низку різних методик: індивідуальна бесіда (в т.ч. із батьками та родичами учня), спостереження за дитиною під час довільної гри, експеримент (підбір такого комплексу вправ і активностей, які дозволяють встановити таланти й схильності дитини). Задача фахівця полягає не лише у виявленні, але й підтримці стимуляції щастя (похвалити, «дати п'ять», відмітити досягнення дитини перед іншими учнями, створити гарну зону синтезованого підкріплення на перервах, завдяки якій рівень дорослого в системі цінностей дитини неухильно зростає). Досить часто учні – початківці відчують потребу не лише в традиційних способах респектування, але й індивідуальних засобах підтримки короткочасного стану ейфорії. Наприклад, одна дитини буде потребувати гойдатися на гойдалці, інша – танцювати під улюблену музику, для когось важливо погортати папку із колекцією зображень улюблених героїв мультфільму. Тож слід не лише пропонувати відразу декілька різноманітних стимулів, до яких учень проявляє зацікавленість, а і залишатися доступним ненав'язливим й доброзичливим спостерігачем, бо дитина завжди чекає на увагу дорослого, його підтримку та позитивну оцінку дій дитини.

Відповідно, на початку та в перші місяці освітнього процесу необхідно витратити певну кількість часу для встановлення того, що робить дитину щасливою й розробити індивідуальний план, спрямований на становлення контакту, зміцнення довіри й налагодження стосунків. Ігнорування потреби розробки плану взаємодії із конкретним учнем з РАС може лише нашкодити його стану, призвести до загострення проблем.

Одним із позитивних індикаторів, що свідчить про ефективно проведену роботу й досягнення бажаного результату від МПП є стан розслаблення у дитини. Учень почувається комфортно, його емоційна та фізична складові – стабільні, він насолоджується цікавими для себе заняттями без страху чи надмірних хвилювань через те, що його діяльність в будь-який момент може бути перервана дорослим. Про наставання часу дозвілля, свободи дій дитини фахівець може сигналізувати не лише вербальною інструкцією («Тепер відпочивай», «Можна пограти» тощо), а й власними жестами або положенням тіла (сісти поряд на рівні поля зору учня замість того, щоб стояти «над головою»; зберігати доброзичливий вираз обличчя тощо).

Ще один, не менш важливий фактор – міра та ступінь залученості учня, зокрема у випадках, коли ціллю таких навичок виступає соціальна взаємодія, розвиток комунікації та підвищення інтересу до навчання. Для цього, фахівець має систематично проводити ротацію як навчального матеріалу, так і стимулів у зоні синтезованого підкріплення, змінюючи застарілі на більш

нові і цікаві, відбирати їх індивідуально; практикувати нові техніки взаємодії; втручатися у роботу дитини лише у відповідь на її прохання чи за об'єктивної потреби.

Ми солідарні із думкою, яка досить поширена у наукових кулуарах й зводиться до ідеї про те, що для належного розвитку у дитини повинні бути радісні моменти кожного дня, які спонукають її чекати наступний день у передчутті цих миттєвостей радості. Сучасна українська педагогіка здатна наблизитися до виконання цієї місії, якщо викладачі та інші фахівці будуть мати глибші уявлення про МПП та застосовувати їх на практиці, тим самим роблячи свого учня задоволеним, розслабленим та захопленим, що, в свою чергу, покращує взаєморозуміння та співпрацю в період навчання.

Висновки. Отже, МПП – це спрямований на систематичне використання виховний прийом, націлений на посилення корисної поведінки, зменшення або усунення небажаних емоційно-вольових, фізичних чи інших проявів у дітей будь-якого віку. Він передбачає послідовність дій для досягнення позитивних змін у поведінці особи, де в першу чергу проводиться ідентифікація підкріплюючих стимулів. Існують різні способи досягнення поставленої задачі, включаючи створення шкали «приємних подій» або списку умов, які покращують настрій дитини. Підкріплення може бути здійснене безпосередньо за допомогою реальних стимулів, таких як похвала або відвідування улюбленого заходу, та заохочувальною поведінкою дорослого. При цьому, різноманітність методів й технік не зменшує ролі і значення фахівця, адже його знання, досвід та доброзичливе відношення – це ключовий інструмент у процесі впливу на поведінку дітей на всіх етапах роботи. Це стосується усіх учнів, не лише з особливими освітніми потребами. Бо саме фахівець забезпечує підкріплення позитивних змін та відіграє основну роль у процесі соціалізації учнів в освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Долинний Ю. О. Діти з обмеженими фізичними можливостями як об'єкт професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 88-91
2. Скоробагатська О. Методика позитивного та негативного підкріплення в педагогічній психології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9 (93). С. 123-134
3. Cagliani R., Ayres K., Ringdahl J., Whiteside E. The effect of delay to reinforcement and response effort on response variability for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2019. 31, P. 55–71. URL: <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9628-7>.
4. Holly C. Gover, John E. Staubitz, Pablo A. Juárez. Revisiting Reinforcement: A Focus on Happy, Relaxed, and Engaged

Students. Teaching Exceptional Children. Vol. 55, Is. 1. P. 72-74. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/00400599221123>

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

НАВІГАЦІЯ В ОСВІТНІЙ ПОДОРОЖІ ДІТЕЙ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Навчання дітей з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку в закладах спеціальної освіти в умовах воєнного стану є важким завданням, але важливим з гуманітарного та соціального погляду. Вимагає особливого підходу та уваги до потреб цих дітей, комплексного підходу і співпраці всіх зацікавлених сторін, включаючи вчителів, батьків, психологів, інших фахівців та організацій громадянського суспільства. Військовий конфлікт може призвести до загрози життю та безпеці дітей, їхній освіті та розвитку.

Вагомо забезпечити їм не лише доступ до якісної освіти, але й психосоціальну підтримку та безпеку. Головне створити таку навчальну середу, де діти з різними потребами можуть навчатися разом. Це сприяє взаєморозумінню і соціалізації дітей з різними обмеженнями.

Діти з інтелектуальними порушеннями потребують індивідуального підходу до навчання. Індивідуальні навчальні програми та методики повинні бути розроблені на основі потреб та можливостей кожного конкретного учня. Важливо забезпечити доступність навчальних матеріалів та ресурсів для дітей з інвалідністю. Це може включати в себе адаптацію підручників, використання спеціального обладнання та технологій. О.Чеботарьова звертає увагу, що «Використання різних додаткових засобів і прийомів у процесі корекційно-розвивального навчання (ілюстративної, символічної наочності, різних варіантів планів, запитань вчителя тощо) сприятиме підвищенню якості відтворення навчального матеріалу. Разом з тим, слід мати на увазі, що специфіка пізнавальної діяльності багато в чому визначається структурою інтелектуального порушення. У зв'язку з цим урахування особливостей учнів надає можливість створювати умови, що сприяють розвитку всіх психічних процесів» [1, с. 325].

В умовах воєнного стану діти можуть страждати від стресу, тривоги. Обов'язковим є забезпечення психосоціальної підтримки для дітей, які пережили травми внаслідок військових подій. Це може включати в себе

консультування та психологічну допомогу. Вчителі та спеціалісти повинні бути підготовлені для надання психологічної та емоційної підтримки дітям з особливими потребами. Значуще залучити батьків до процесу навчання та планування освітнього шляху своєї дитини. Їхні знання та досвід є надзвичайно цінними для успішного навчання та розвитку дитини. У воєнних умовах особливу увагу слід приділити безпеці дітей. Створити умови для їхнього безпечного перебування в навчальних закладах. Це може включати в себе створення безпечних пунктів, де діти можуть навчатися без ризику для свого життя.

Вчителі в спеціальних школах мають високу кваліфікацію та підготовку для роботи з дітьми з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку. Вони розуміють особливості навчання цієї групи дітей та мають необхідні навички спеціальної педагогіки. Однак, для забезпечення спеціалізованої підтримки дітям з інтелектуальними порушеннями доречно було б включати навчання вчителів і фахівців, які мають досвід роботи з цільовою аудиторією. Залучення громади до освітнього процесу, може відігравати важливу роль у підтримці освіти дітей з інтелектуальними порушеннями.

Загальна мета – забезпечити дітям з інтелектуальними порушеннями можливість отримати якісну освіту, незважаючи на умови війни. Підтримка їх необхідними матеріальними ресурсами для освіти, такими як підручники, засоби навчання та іграшки, призначені для розвитку. Співпраця з міжнародними гуманітарними та освітніми організаціями, які можуть надати фінансову та технічну підтримку.

Важливо також пам'ятати про психологічний стан дітей та їхні потреби в підтримці під час таких важких періодів.

Список використаних джерел

1. Чеботарьова О. В. Сучасні підходи до змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: від теорії до практики In: Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу. *Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 321-326. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=9597#.Y3tWEoNBzIU>

Лебідь С.В., директор
Комунального закладу освіти
«Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця»
Дніпропетровської обласної ради»
м. Дніпро, Україна

СПІВПРАЦЯ ДЕРЖАВИ, ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА БІЗНЕС-СТРУКТУР

Досвід КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» ДОР» спростовує міф про те, що випускники спеціальних закладів стають баластом для суспільства, поповнюючи ряди асоціальних категорій. Навчальні й виховні зусилля закладу спрямовані на те, щоб діти з особливими освітніми потребами були конкурентоспроможними, працевлаштованими, успішними громадянами країни. Сприяє цьому активна співпраця закладів спеціальної освіти з державними установами та бізнес-структурами.

В своїй управлінській діяльності НРЦ «Горлиця» використовує різні бізнес-підходи, зокрема бізнес-модель Маркуса Бакінгема. Відомий спеціаліст з питань керівництва, лідерства, управління персоналом стверджує, що:

- 1) працівників слід добирати, виходячи з їхніх здібностей, а не лише за їх формальною освітою, досвідом, розумом чи дисциплінованістю;
- 2) стимулюючи підлеглих, слід концентруватися не на «ліквідації» їхніх слабких сторін, а на максимальній реалізації сильних;
- 3) фахівця слід розвивати, допомагаючи йому знайти своє місце, а не піднятися на вищій щабель кар'єрного розвитку.

Підбираючи кадри, Бакінгем радив ставити претендентам важливе питання: «Чим би ви займались професійно, якби вже мали достатній фінансовий статок, і не були зобов'язані працювати за оплату, а лише «для душі», чи навіть готові були б доплачувати, щоб виконувати якусь діяльність»? Відповідь на це питання і виявляє природні здібності претендента. Професійна успішність людини будується на її природних нахилах – так званих «сильних сторонах».

Внаслідок наявності інтелектуальних порушень наші учні схильні до навіювання та наслідування більше, ніж діти з нормотиповим розвитком, потребуючи прийнятних прикладів поведінки.

Таким прикладом під час освітнього процесу стають *особистісно вмотивовані* педагоги, які можуть служити дітям і колегам своїми сильними сторонами. До прикладу, одна наша вчителька молодших класів мала значний педагогічний стаж, працювала натхненно, якісно. А на перервах у вчительській пригостила колег духмяними кексами з власної кухні. Охоче погодилась на пропозицію вести уроки соціально-побутового орієнтування. Тепер коридорами центру розповсюджується спокусливий аромат

домашньої випічки, коли її готують на уроках СПО. Діти з гордістю пригощають власноруч приготованими солодощами гостей – шефів, волонтерів, громадських діячів.

Інший педагог, учителька початкових класів із 16-річним стажем, поруч із холлом молодшої школи облаштувала квітучу галерею фіалок та невеличкий зимовий садок. Вона відповіла згодою на пропозицію викладати у закладі озеленення. За останні 13 років, впродовж яких вона це робить, разом із учнями та працівниками закладу на території центру висаджено фруктовий сад, ягідники, хвойні майданчики, безліч декоративних рослин, облаштовано теплицю та естетичні ландшафтні зони.

Подібне відбувається і в інших навчальних майстернях. Захоплені справою дорослі «запалюють» своїм «вогником» дітей, стаючи для них гідними прикладами для наслідування. Таким чином, бізнес-підхід до розстановки кадрів, заснований на використанні «сильних сторін» працівників, довів свою результативність у нашій практичній діяльності.

Навчаючись у нашому центрі, учні старшої школи, починаючи з 5-го класу, у межах трудового навчання та профорієнтації, мають можливість апробувати свої сили у декількох виробничих напрямках: гончарна, швейна чи палітурна справа та озеленення. Перші три напрямки реалізуються через навчання у спеціально обладнаних навчально-виробничих майстернях.

Наш заклад також має позитивний досвід використання бази у навчанні дітей, що здобувають освіту у загальноосвітніх навчальних закладах.

Так, у швейній майстерні учні «Горлиці» демонстрували своїм одноліткам засвоєні навички пошиття одягу на практичних майстер-класах. Нормотипові діти із захопленням спостерігали за майстерністю своїх однолітків, що пробуджували у них щире зацікавлення швейною справою. Подібна співпраця мала місце також і у гончарній майстерні центру та шкільній теплиці.

У швейній майстерні не тільки дівчата, а й хлопці опановують сучасні техніки ручної та машинної вишивки, виробляють оригінальні костюми, в яких виступають учасники хореографічних, вокальних, театральних студій «Горлиці», шують постільну білизну та побутовий одяг для задоволення потреб закладу.

У гончарній майстерні діти (спочатку під керівництвом майстрів, а потім самостійно), виготовляють оригінальні глиняні вироби з використанням спеціального новітнього обладнання. Навчання здійснюють дипломовані професіонали. З їх допомогою діти створюють справжні вироби гончарного мистецтва, що прикрашають собою приміщення і територію центру, а також стають чудовими подарунками для відвідувачів «Горлиці».

У кабінеті палітурно-брошурувальної справи макетуються, естетично оформлюються та готуються до друку методичні напрацювання педагогів, презентаційні буклети, авторські календарі, роздатковий дидактичний

матеріал, що задовольняє потреби закладу при організації освітнього процесу.

Навчання озелененню відбувається як у приміщеннях центру, так і на його території, де створено спеціальні дослідні ділянки. На них діти можуть не тільки спостерігати за зростанням троянд, бузку, гортензій, а й власноруч вирощувати рослини. Ландшафтні зони (як і інші засоби психоемоційного розвантаження), створюють сприятливі умови для відпочинку на природі, відновлення внутрішнього ресурсу дітей, збереження їхнього ментального здоров'я. Для догляду за рослинами та естетичного їх вигляду педагоги, що знаються на цьому, виконують топіарну стрижку дерев у техніці бонсай та нівакі. Цей оазис з різноманітними екзотичними рослинами створено серед піщаної пустелі. У ньому спільними зусиллями працівників і вихованців із маленьких паростків виплекано сосновий бір та березовий гайок, вирощено городину, фруктовий садочок та ягідники, що вже не перший рік дарують дітям свої плоди.

Але не тільки освітні навички засвоюють наші учні на уроках професійно-технічного навчання. Завдяки комерціалізації діяльності навчально-виробничих майстерень здобувачі освіти центру «Горлиця» під час навчання набувають навички заробляти кошти. Так, швейна та палітурна майстерні свого часу приймали замовлення від організацій та приватних осіб на пошиття спецодягу та виготовлення довідників чи іншої друкованої продукції відповідно. Учні разом із професіоналами-вчителями виконували ці замовлення. Потім, за спільним рішенням, зароблені кошти, які надходили на спеціальний рахунок закладу, витрачались на матеріали та обладнання для подальшого навчання дітей у майстернях. З гілочок дерев виготовляються березові віники; зібрані на території центру лікарські рослини висушуються та компонуються у трав'яні збори для заспокійливих та протизапальних чайних напоїв. Виготовлена у гончарній та швейній майстернях продукція неодноразово виставлялася на міських благодійних ярмарках та аукціонах; отримані на них кошти використовувались на придбання видаткового матеріалу для функціонування майстерень, а також на придбання амуніції для бійців, що боронять нашу державу у її непростому сьогоденні.

Також територією центру пересувається мобільний курячий трактор. Діти, що у мирні часи мешкали в закладі, набували перших навичок догляду за свійськими птахами і привчалися до думки, що свійські птахи можуть приносити їм неабияку користь у веденні власного домашнього господарства.

Подібний бізнес-підхід до професійного навчання дітей хоча і не приносить великих коштів, проте навчає здобувачів освіти розумінню того, що необхідні для життя речі не з'являються «нізвідки», а є продуктом наполегливої та сумлінної праці. Окрім того, учні на власному досвіді навчаються облаштовувати навколо себе естетичне середовище, що надихає на творчість та подальшу наполегливу працю. Здобувачі освіти вчаться цінувати і власну працю, і працю дорослих, і час навчання, які, як вони вже

знають, принесуть їм, окрім успіху у навчальній діяльності, і матеріальну винагороду.

Так, набуте у закладі на уроках декоративно-ужиткового мистецтва уміння створювати вишукані шпильки для волосся стали для однієї з учениць джерелом додаткового прибутку у самотійному житті. Дівчина з групи дітей-сиріт, засвоївши майстерність створення функціональних прикрас, продає їх, знаходячи клієнтів у мережі Інтернет, та отримує з цього матеріальну підтримку власного бюджету. Інша випускниця виготовляє на замовлення стрічкові картини, які навчилася створювати також у стінах «Горлиці», випускниця, яка засвоїла на уроках штукатурної справи корисні навички оброблення відкосів на вікнах, у своєму самотійному житті використовує ці навички для підробітку. Заклад нараховує чимало своїх випускників, що, отримавши базові навички штукатурної справи у межах центру, вдосконалили їх під час навчання у закладах професійно-технічної освіти, та зробили цю справу своїм основним джерелом заробітку.

У закладі існує практика співпраці з бізнес-структурами, яка збагачує обидві сторони цієї взаємодії. Так, наш центр нещодавно отримав від власника меблевого підприємства сучасні шкільні меблі. Отримані від цього ж підприємства залишки меблевих тканин було використано швейною майстернею центру для виготовлення м'яких пуфів та подушечок-«дрімок». В якості обміну, на території цього підприємства працівниками «Горлиці» було висаджено вишукані однорічні декоративні рослини, вирощені дітьми власноруч у шкільній теплиці.

Сьогодні, коли у нашій країні триває воєнний стан, і, з міркувань безпеки, наші учні здобувають освіту в дистанційному форматі, навчально-виробничі майстерні все ж працюють силами педагогів, виготовляючи корисну державі продукцію. Бізнес-підхід до діяльності майстерень приносить Україні посильну користь. Так, елітні троянди, вирощені на території центру, працівниками закладу було реалізовано на місцевому ринку, а зароблені таким чином кошти були передані благодійному фонду «Вільні крила», який підтримує українських бійців на передовій. Також передаємо на фронт: вирощену на території закладу овочеву продукцію, фрукти, трав'яні чайні збори, пошиту в закладі білизну для поранених бійців, що перебувають у шпиталях, маскувальні сітки, напечені смаколики і багато іншого.

Таким чином, налагодження на базі конкретного закладу співпраці освіти, бізнесу і держави є, на наш погляд, перспективним напрямком як для розвитку самого закладу, так і для економічного зростання всієї України, оскільки формує у сучасній молоді навички економічно грамотної поведінки.

Впродовж усієї своєї історії Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» отримував підтримку від представників різних структур: шефів закладу, громадських організацій, благодійних фондів, волонтерських центрів, підприємств області та окремих підприємців, державних установ і

приватних закладів, церков різних конфесій. Дана підтримка носить як матеріальний (оплата товарів чи послуг, закупівля будівельних матеріалів, оплата ремонтних чи будь-яких інших робіт, оплата квитків і екскурсій, забезпечення транспортом, купівля обладнання, подарунків, солодоців тощо), так і нематеріальний характер (майстер-класи, безкоштовне медичне обстеження, організація свята чи спортивного заходу).

Після повномасштабного вторгнення ініціативність у питаннях підтримки закладу збільшилась у рази. Партнери телефонували щотижня зі щирими питаннями «Як ви?», «Чим ми можемо допомогти?», «Що ми для вас можемо зробити?». Завдяки цій ініціативі одні благодійники забезпечили заклад генераторами, а інші придбали культиватор для обробки дослідних земельних ділянок центру.

Та «Горлиця» має досвід й ініціювання отримання підтримки за нагальною потребою. Так, у 2022 році з ініціативи адміністрації закладу у швейній майстерні було організовано пошиття білизни для поранених військових, що перебувають у шпиталях, а партнери забезпечили цей проєкт тканиною, нитками та доставкою готової продукції у лікарні.

Ми постійно шукаємо нових благодійників і це – спільна справа: цим займається не лише адміністрація, а й увесь колектив. Варто відзначити, що одними з найкращих благодійників є самі працівники закладу, адже багато проєктів було реалізовано їхнім власним ентузіазмом та власними силами. Та, шукаючи нових партнерів, не варто забувати про «старих» – тих перевірених часом і спільною діяльністю людей, які підставляли закладу плече у найтяжчі часи становлення і криз. Як заклад підтримує відносини зі «старими» партнерами? Колектив працівників і вихованці закладу запрошують партнерів у гості на святкові концерти, відзначення знаменних дат, та висвітлюють ці зустрічі на сторінках сайту.

Учнів закладу виховують у глибокій повазі до меценатів – діти настільки люблять своїх благодійників, настільки щирозердно вивчають віршики для їх привітання та біжать обійнятися з ними, підкуповуючи своєю дитячою безпосередністю, що просто неможливо не закохатись у цих дітей. І це любов з першого погляду. Недарма партнери закладу кажуть, що до «горленят» хочеться повертатись знову і знову.

«Ми прагнемо того, щоби наші вихованці були не просто отримувачами / споживачами підтримки від різних бізнес-структур, а й вчилися робити добрі справи навзаєм». І таких прикладів (коли діти не тільки беруть, а й віддають) в НРЦ «Горлиця» багато. Чимало випускниць закладу, передаючи до центру надлишки одягу та іграшок від своїх дітей, пояснюють: «Мені ж допомагали, і я хочу допомагати». Такі свідчення підтверджують, що формування в дітей навички робити добро фіксується в їх світогляді на все життя і стає невіддільною рисою характеру, потребою, покликом душі. Вихованці центру з великим бажанням приймають участь у виготовленні подарунків та корисних речей для людей похилого віку, які утримуються у

зкладах соціального захисту; відвідували їх з концертними програмами. Зараз діти-сироти, перебуваючи у прихистку за кордоном, беруть участь у різноманітних заходах, привертаючи увагу оточення до воєнних дій у своїй рідній країні.

Важливою ланкою у спеціальній освіті є трудове і профорієнтаційне навчання. Діти з особливими освітніми потребами вчать шити, в'язати, вишивати, штукатурити, гончарити, оволодівають поліграфічною справою та навичками озеленення і квітникарства. Вони вміють багато чого (чого не вміють нормотипові діти). У рамках економічного виховання вони набувають першого досвіду з реалізації своєї творчої продукції. І це не має нічого спільного з експлуатацією дитячої праці – це підготовка до реалій нашого життя, це можливість самостійно забезпечувати себе.

Комерціалізація діяльності навчально-виробничих майстерень закладу спеціальної освіти вибудовує перші сходинки у партнерстві освіти, держави та бізнесу. У цьому напрямку суспільству потрібно змінювати свою парадигму: не треба боятися фраз «комерціалізація майстерень», ніяковіти чи дивуватися від того, що дитина з інтелектуальною недостатністю навчилася вирощувати полуницю і продавати її, виробляти поробки з глини і також продавати їх, косити траву і отримувати гроші за свої послуги. Потрібно заохочувати це, підтримувати, розвивати. Це сприятиме економічному зростанню України, якого всі ми так прагнемо. Ми сподіваємось, що комусь наш досвід стане в нагоді. Зберігаємо в серці надію на гармонійне майбуття нашої чудової країни, та щасливих дітей під її мирним небом.

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

СКЛАДОВІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі основні інститути, покликані здійснювати виховний вплив на дитину (сім'я, школа), переважно ототожнюють статеве виховання та статеву просвіту, а гендерний аспект базується на інтуїтивному розумінні його сутності конкретним педагогом. Виховання здійснюється хаотично, стихійно та не завжди адекватно. Недостатньо якісна реалізація статевого виховання в сім'ї та школі, низький рівень підготовленості батьків та педагогів до його реалізації, недостатність

морально-етичних регуляторів поведінки призводить до безпорадності дітей з порушеннями інтелекту у питаннях гендерної взаємодії.

Джерелами статевого виховання дітей як із нормальним, так і з порушеним інтелектом виступають батьки (сім'я), педагогічний колектив, однолітки, діячі культури та мистецтва, засоби масової інформації. Йдеться про усвідомлення широкого кола шляхів і методів виховання, які органічно доповнюючи одне одного створили б цілісну методику виховного впливу.

Сутністю статево-рольового виховання є усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності, засвоєння та реалізація у поведінці соціально-психологічних стереотипів мужності та жіночності як комплексу характеристик, які починають формуватися у ранньому дитинстві.

У зв'язку з тим, що вихованість складається з когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів слід розглянути особливості формування кожного з них.

Відповідно до першої складової формування когнітивного компонента статево-рольової вихованості є сформованість поняття „стать” і (уявлень) знань про власну статево-рольову ідентичність. На думку М. Боришевського, первинна статева ідентичність (усвідомлення власної статевої належності) формується до 1,5 років і стає стрижневим елементом самосвідомості. З віком обсяг та смислове наповнення ідентичності змінюється. У 6-7 років дитина остаточно усвідомлює незворотність статі, що збігається з посиленням статевої диференціації діяльності та установок [1].

Ідентифікація виникає з урахуванням категоризації, що визначає класифікацію дітьми різних зовнішніх стимулів. Такий розподіл елементів навколишнього світу за категоріями починається вже у дитинстві та становить суть процесу когнітивного розвитку [3]. Виникнення, формування та розвиток сформованості статево-рольових еталонів та знань про модель адекватної гендерної поведінки, що є відображенням статево-рольових стереотипів на сучасному етапі є наступною складовою когнітивного компонента гендерної вихованості.

Проблематика становлення вибору та наслідування адекватних гендерних стандартів штучно ускладнена засобами масової інформації. Зразки мужності та жіночності представлені у них є сумнівними, штучними, надмірно полярними. Невідповідність між власним виглядом та зовнішньою привабливістю модельних еталонів може суттєво знизити самооцінку дітей, особливо з порушеннями інтелектуального розвитку. Матеріальне забезпечення цих дітей часто не відповідає достатньому рівню.

Наступною виділеною складовою когнітивного компонента є сформованість знань про гендерні ролі дорослих. Щоб визначити, як правильно поводитися, дитина намагається зрозуміти, що вважають правильним інші, а свою поведінку вважає нормальною доти, доки спостерігає її у оточення (референтної групи). На думку Ш. Берн, соціальні

норми поведінки, що регламентують гендерні ролі, спрощують життя і пасивне підпорядкування їм дозволяє дитині скоротити обсяг необхідних розумових операцій, для визначення як правильно поводитися в тій чи іншій ситуації гендерної взаємодії.

Наступним компонентом статево-рольової вихованості є емоційний компонент. Дітям необхідно допомогти усвідомити, узагальнити норми поведінки, які мають бути засвоєні, виробити до них стійке позитивне ставлення. Несвідоме засвоєння поведінкових норм робить поведінку нестійкою та стереотипною [2].

Формування поведінкового компонента передбачає розвиток умінь діяти адекватно у різних ситуаціях гендерної взаємодії. Співпраця з вчителями та вихователями спеціальних та загальноосвітніх шкіл продемонструвала поширений погляд на гендерне виховання як таке, що має носити природно-спонтанний характер та здійснюватися в ситуаціях взаємодії дітей без спрямованого та послідовного виховного впливу. Аналіз навчальних програм свідчить, що статево-рольове виховання є безсистемним і розчиненим у курсах читання, трудового навчання, фізичної культури, основ соціально-побутового орієнтування.

Епізодичний характер подання інформації суттєво знижує її ефективність. Аналіз літературних джерел та практичної діяльності педагогів дозволив виявити протиріччя між інертністю освіти, недостатньою розробленістю цієї проблематики у педагогічній літературі та відсутністю професійної підготовки фахівців щодо вирішення цієї проблеми у практиці виховання. Прискорення фізичного розвитку сучасних дітей ставить перед освітянами, батьками серйозні вимоги. Особливо це стосується недопущення відхилень у психосексуальній сфері дітей.

Аналіз педагогічної практики виявив, що серед факторів, які порушують адекватний статевий та статево-рольовий розвиток молодших школярів з порушеним інтелектом, слід виділити такі: безпритульність; надто сильні подразники сексуального характеру; часткова депривація внаслідок перебування дитини на установи інтернатного типу; ситуативне, безсистемне, непрофесійне статево просвітництво за відсутності статевого виховання.

Гендерне виховання є напрямом виховання людини в цілому, підпорядковується його загальним етапам, а саме:

1. Ознайомлення учнів з відповідними знаннями і оволодіння правилами поведінки. На цьому етапі учні мають засвоїти правила поведінки, зрозуміти їх сутність та зумовленість правил загальними вимогами соціалізації.

2. Формування переконань. Сприйняття та усвідомлення незаперечності та важливості гендерних норм поведінки, їх дотримання.

3. Формування почуттів. Спираючись на почуття вихованців, можна досягти адекватного сприйняття та ставлення до норм та правил гендерної поведінки.

4. Озброєння учнів вміннями та навичками адекватно діяти у процесі гендерної взаємодії.

Формування компонентів статево-рольової вихованості не відбувається ізольовано. З метою формування статево-рольової свідомості ефективні такі методи як: розповідь, пояснення, бесіда, читання та аналіз спеціально дібраних творів художньої літератури, перегляд та обговорення відео та кіно-матеріалів, власний приклад; а також такі форми роботи як виховні заходи спеціального спрямування: десятихвилинки соціально-побутового орієнтування.

Проведене дослідження не охоплює всього комплексу проблем із статевого виховання учнів із порушеннями інтелекту, у ньому відкрито перспективні проблеми, які викликають науковий інтерес. Це питання: розробки діагностичних методик дослідження статево-рольової вихованості дітей різних вікових груп; дослідження вікової специфіки оволодіння адекватною гендерною поведінкою школярами з нормальним та порушеним інтелектом; розробка заходів щодо попередження формування неадекватних, моделей статево-рольової поведінки; окремі питання гендерної соціалізації випускників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини : Наук.- мет. зб. /За ред. Т.В. Говорун. Київ : ІЗМН, 1996. 168 с.
2. Говорун Т., Кікінежді О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навч. посібн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. 384 с.
3. Говорун Т.В., Шарган О.М. Батькам про статево виховання дітей. К. : Просвіта, 1990. 160 с.

Липа В.О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
*Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ STEM ПІДХОДУ У НАВЧАННІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ПОЗИТИВНА ПРАКТИКА

Сьогодні в Україні активно упроваджується Концепція НУШ [5], основною метою якої є створення такої шкільної системи, у якій буде

приємно навчатися, яка буде давати учням не тільки знання, а й уміння застосовувати ці знання у подальшому житті, створити основу для неперервної освіти і подальшого розвитку наукового потенціалу. НУШ розширює наші уявлення про можливості навчання дітей з особливими освітніми потребами, і тут мова йде не лише про інклюзивну форму, а й про навчання в спеціальних закладах загальної середньої освіти. Останнім часом ці заклади усе більше видозмінюються, стають відкритими для суспільства, перетворюються на середовище упровадження новітніх підходів до навчання, де готові ділитися напрацюваннями і досягненнями в розвитку дітей з порушеннями різної етіології та підготовці їх до життя, що має надзвичайну користь для інклюзивної освіти та соціальної інклюзії загалом.

Досвід діяльності спеціальних закладів освіти міста Дніпра доводить, що за умови створення сприятливого середовища, учні з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) здатні до виконання більш складних завдань, здатні опановувати ширше коло компетентностей. Тим самим відбувається їх ефективніша підготовка до життя, що є основною і єдиною метою навчання.

Одним із складників сприятливого навчального середовища є забезпечення принципу зв'язку навчання із життям та опори на життєвий досвід дитини, який втілюється через наскрізне застосування методів практичного та алгоритмізованого навчання у STEM підході, котрий являє собою інтеграцію методу спостереження, моделювання, проектування та практичних алгоритмів застосування набутих знань. Саме STEM підхід стимулює потребу у пізнанні нового, активізує здібності, розвиває навички самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції. Усе це допомагає формувати в учнів дослідницькі уміння і навички, які будуть допомагати їм впродовж життя.

Звернемо увагу ще на кілька позитивних моментів: STEM підхід реалізується через інтегровані заняття, спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що найкраще відображує спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності і відповідає завданням НУШ; у процесі вирішення дослідницьких задач чудово інтегруються освітні і корекційно-розвивальні завдання; цей підхід є досить універсальним, оскільки практикою підтверджено його застосування на різних етапах вивчення певної теми та на різних етапах інтегрованого заняття; і нарешті, що в теперішній ситуації навчання є чи не одним з найвагоміших позитивів, це – здатність зацікавити дітей навчанням.

Серед позитивного досвіду застосування STEM підходу в освітньому процесі спеціальної школи можемо назвати такі приклади.

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Lego-конструювання» Лапіна А. В. дає змогу проводити заняття із здобувачами освіти різного віку та рівня психофізичного розвитку за такими основними

напрямами: конструювання, програмування, моделювання фізичних процесів і явищ [4].

Використання STEM-проектів для формування екологічної компетентності в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку (досвід спеціальної школи «Шанс», м. Дніпро [3]), який засвідчив найкращу ефективність інтегрованих проектів, з невеликою кількістю дітей в групах і середньотривалих (3-4 тижні).

Застосування дослідницьких завдань та їх об'єднання у дослідницький проєкт «Світ під мікроскопом», реалізований у STEM підході до навчання біології та формування загальної природничої компетентності в БНРЦ «Зоряний» (м. Дніпро [2]), який показав можливість засвоєння більш складних біологічних понять завдяки залученню дітей з комплексними порушеннями до вирішення практичних дослідницьких завдань.

Перелік позитивних прикладів можна продовжити, однак, вважаємо правильним наголосити, що STEM підхід (дослідницьке моделювання) у спеціальній школі має характер алгоритмізованої навчальної діяльності щодо пізнання основних законів життєдіяльності та співжиття у суспільстві, законів цілісності і взаємозалежностей природи. Він допомагає «оживити» навчальний процес, «пробуджує» пізнавальну активність, і тим самим розвиває життєву компетентність дитини. Водночас, важливо не захоплюватися «яскравістю» цього підходу; важливо пам'ятати, що, коли працюєш з дітьми з ППР, неможливо окреслити послідовність здобуття ними конкретних знань та умінь, розвиток таких дітей в окремих сферах не є гармонійним і не відбувається за стандартним зразком, тут потрібно дотримуватися моделі «крок за кроком» (Л. Ткаченко) і враховувати можливості навчання дитини певним навичкам у певному віці й у певному обсязі.

Насамкінець хочемо навести висновки із ще одного вдалого проєкту – «Інженерного Тижня» для дітей з особливими освітніми потребами:

«Навчаючись таким способом, дітям буде легше досліджувати, порівнювати, протиставляти, класифікувати. Дитячий мозок – пластичний і здатний розвиватися в будь-якому віці. І що більше ми будемо надавати дітям можливостей пускати в дію мислення вищого порядку, то більше нейронних зв'язків утворюються в їхньому мозку. Отже, краще будуть засвоюватися нові знання. Їм стане легше запам'ятовувати нову інформацію, і вона стане для них більш доступною. Унаслідок цього підвищиться ймовірність, що в потрібний момент це допоможе їм зробити правильні практичні рішення – одягнутися відповідно до погоди, звернутися до лікаря, якщо щось болить, не брати мокрими руками вилку електроприладу, уникнути отруєння побутовою хімією тощо. Знизиться рівень стресу від зіткнення з новими завданнями та потраплянням у незвичні ситуації, підвищиться рівень життя дітей. Зрештою, це просто зробить їх більш щасливими» [1].

Таким чином, застосування STEM підходу щодо дітей з ПП відіграє дуже важливу роль в становленні особистості, розвитку та вихованні дитини, а успішний підбір методів його реалізації допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів та підготувати їх до життя.

Список використаних джерел

1. Роль STEM-уроків у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://barna-consult.com/rol-stem-urokiv-u-navchanni-ditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy/>
2. Дніпро. Зоряний. Матеріал соцмереж. URL: <https://www.facebook.com/groups/1178606305520870/search/?q=%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82>.
3. Тороп К. Використання STEM-проектів як засіб формування екологічної компетентності у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/83/19.pdf>
4. Лапін А.В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Лего-конструювання». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/7-6.-lego-konstruyuvannya.pdf
5. Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 року № 988 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

Лиходід С.Д., вчитель географії та історії,
*КЗ «Полтавська спеціальна загальноосвітня школа № 39
Полтавської міської ради Полтавської області»
м. Полтава, Україна*

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ГЕОГРАФІЇ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

В останні 4 роки спостерігається стрімкий розвиток сервісів та застосунків для організації дистанційного навчання. Серед цих ресурсів переважають ті, які дають можливість навчатися не залежно від фізичного розташування вчителя та здобувача освіти. Всі вони є візуально привабливими для учнів. Не виключенням є і учні з особливими освітніми потребами, в тому числі й діти з аутизмом [2]. Усі діти з аутизмом – різні, але вони – переважно візуали, тож візуальна підтримка працює для них добре [3].

Навчаючи географії дітей з розладами аутистичного спектру, варто використовувати наступні інформаційно-комунікаційні засоби:

- електронні карти;
- відеопрезентації;
- анімаційні матеріали;
- відеофільми;
- доповнена реальність;
- інтернет додатки.

За допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на уроках географії можна підтримувати діяльність учнів, використовуючи методи:

- створення ситуації успіху;
- створення яскравих наочно-образних уявлень;
- навчально-пізнавальна гра;
- заохочення;
- створення ситуації взаємодопомоги;
- виконання творчих завдань;
- створення проблемної ситуації.

ІКТ роблять можливою або полегшують комунікацію у спосіб, більш зручний для певного виду функціональних обмежень і слугують альтернативним засобом зв'язу [2]. Прикладами відповідних технологій є месенджери (**Telegram, Skype, Viber, Facebook** тощо) аудіовізуальні інформаційні системи з доповненою реальністю (**AR Book, mozaBook та mozaWeb**).

ІКТ виконують дидактичні функції, сприяючи диференціації та задоволенню індивідуальних потреб учнів, розвитку їх здібностей та особистісному розвитку загалом [2]. У якості прикладів можна назвати інтерактивні дошки (наприклад, **Miro, Scribblar, Twiddla, Drawchat**), редактори презентацій (наприклад, **Canva, Venngage**), сервіси для підтримки викладання та самостійного навчання з допомогою інтерактивних модулів (наприклад, **LearningApps.org**). Також виокремлю сервіси для створення інтерактивних відео (наприклад, **H5P, Edpuzzle, PlayPosit**).

Окрім перерахованих, серед корисних ресурсів вчителя географії при роботі з дітьми, що мають розлади аутистичного спектру слід виділити: **Seterra Online** (Платформа на якій можна у цікавий спосіб запам'ятати розташування країн та їх столиць, пам'ятки, прапори, номенклатуру від найбільш визначних географічних об'єктів до найдрібніших. Цю платформу можна запроваджувати при роботі з учнями 7, 8 та 10 класів для засвоєння таких категорій знань:

- материки та частини світу;
- найбільші країни в світі або в межах окремого материка;
- столиці країн і найбільші міста;
- річки;

- озера, моря;
- острови;
- прапори окремих країн.

Mapillary - сервіс, на якому можна подивитися точкові панорамні фотографії з певного куточку світу і розглядати панораму лінійно. Функціонал сайту передбачає можливість додавати власні світлини з прив'язкою до місцевості, побачити на власні очі, здійснивши віртуальну подорож. Цю функцію можна використати на уроках у 7 класі при вивченні топографічних карт.

Quiziz – сервіс для створення вікторин і тестів. Учитель створює тест або вікторину на своєму комп'ютері, а учні можуть відповісти на запитання зі своїх мобільних пристроїв. Бали нараховуються за правильні відповіді. Школярі можуть приєднатися до вікторини, перейшовши за посиланням і ввівши код, присвоєний грі. Вікторини, створені за допомогою Quizizz, корисно запропонувати як домашнє завдання у будь-якому класі.

StudyGe – кишеньковий глобус, який допоможе учням запам'ятати, де знаходиться та чи інша країна, який у неї прапор, яка столиця. Дуже корисно та продуктивно буде потренувати свою пам'ять, запам'ятовуючи інформацію про країни. Гра обов'язково сприятиме поліпшенню знань з географії. Можна просто використовувати цей додаток як настільний глобус, на якому знайдеться багато інформації про країни, наприклад, їх прапори і столиці.

Windy – незвичайний інструмент для візуалізації прогнозу погоди. Корисно показати учням при вивченні відповідної теми.

Висновки. ІКТ володіють значним потенціалом при навчанні географії дітей з аутизмом. Вони сприяють покращенню доступу до навчання, вирішенню завдань виховання та розвитку дітей, забезпечуючи реалізацію компенсаційних, комунікаційних, дидактичних цілей. Незважаючи на численні переваги використання ІКТ у навчанні дітей з роладами аутистичного спектру, такі як, включення в освітнє середовище, задоволення індивідуальних потреб, сприяння особистісному розвитку та розкриттю здібностей тощо, існують і певні обмеження. Вони стосуються необхідності підбору змісту і методів навчання, ретельного планування і систематичного використання ІКТ, підготовки учителів до використання ІКТ-інструментів для навчання дітей. Визначення методів навчання й оцінювання успішності, підвищення рівня ІКТ-компетентності педагогів.

Список використаних джерел

1. Самойленко В.М. Викладання дидактики географії : навчальний посібник / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. К.: ДП "Прінт Сервіс", 2016. 240 с.

2. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб / Укладач Тетяна Скрипник / Київ, 2015.

3. «Як навчати дітей з аутизмом в інклюзивних класах. Частина 1»
режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/yak-navchaty-ditej-z-autyzmom-v-inklyuzyvnyh-klasah-chastyna-1/>

Луканьова Л.О., старший викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Волинського національного університету
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна*

СУПРОВІД ОСОБИСТІСНОГО ТА ВІКОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ - СПІЛЬНА СТРАТЕГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ТА БАТЬКІВ

Взаємодія з батьками – складна і важлива частина діяльності педагога, яка включає до себе підвищення рівня педагогічних знань, умінь та навичок батьків. Родина – це середовище, в якому дитина отримує задатки фізичного та духовного розвитку, перші знання про оточуюче та суспільство, елементарні навички та вміння в усіх видах діяльності. Особливої ваги співпраця між батьками та педагогами набуває, якщо у родині виховується особлива дитина.

Успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків.

У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку».

В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників освітньо-виховного процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми, тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

Сім'я дитини з порушеннями в розвитку є її першим соціалізуючим інститутом. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить з великими труднощами та у дещо сповільненому темпі, його також можна розділити на етапи:

I етап соціалізації – входження дитини в соціум. Першою сходинкою є адаптація її в сім'ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на проблеми дитини і допомагають у їх подоланні. Виникаючі труднощі – результат неправильної позиції батьків та інших членів сім'ї.

II етап соціалізації – це перебування дитини у навчальному закладі. Важливу роль має відіграти такт педагогів, повага до дитини з особливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті виконують члени родини.

III етап соціалізації – адаптація дитини та її сім'ї у суспільстві (пошук інших сімей з подібними проблемами, встановлення контактів, пошук своєї "соціальної ніші").

Однак роботу з сім'ями дітей з особливими потребами неможливо чітко організувати без всебічного вивчення проблем сім'ї, родинно-дитячих відносин.

Сім'ї, в яких виховуються діти з порушеннями в розвитку живуть під вантажем багаточисельних проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі проблеми. Відомо, що пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та ускладнює їхнє відношення до дитини. Декого з батьків трагічність ситуації надламує. А власне особистісні якості батьків визначають можливості соціалізації дітей та адаптації до життя, тобто їхнє майбутнє.

Важливість праці з батьками підкреслюється і в українському законодавстві. Зокрема, Закон України «Про загальну середню освіту» засвідчує, що «батьки є учасниками навчально-виховного процесу».

Основною метою роботи із сім'ями, які виховують дитину з ООП, є надання батькам кваліфікованої допомоги. Форму та зміст такої допомоги визначають диференційовано – залежно від ступеня готовності батьків до співпраці.

Сім'я – це мікросоціум, в якому формуються моральні якості дитини, її відношення до людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин. І цей факт не можна упускати як в діагностичній, так і в подальшій корекційній роботі з дитиною з ООП.

Список використаних джерел

1. Закон України "Про дошкільну освіту": чинне законодавство. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>
2. Інклюзивна група ДНЗ. Рекомендації для облаштування простору. URL: [https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomentatsiyi-oblashtuvannya-prostoru./](https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomentatsiyi-oblashtuvannya-prostoru/)
3. Кузава І.Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова.

Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. С.130-135.

4. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2019. №2 (98). С.143-146 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&I

5. Кузава І., Гац Г. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти: монографія. *European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2022. С. 344-372.

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

ДО ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Формування лексичного запасу – одне з провідних завдань мовленнєвого розвитку дошкільників як з нормотиповим мовленням, так і з мовленнєвим дизогенезом. Серед останніх чисельну групу становлять дошкільники з загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ). Згідно з науковими дослідженнями (праці І. Брушневської, О. Мілевської, Ю. Рібцун, Є. Соботович, О.Ткач, Л. Трофименко та ін.), вони мають суттєві труднощі у засвоєнні семантично складної лексики – збірних понять та узагальнюючих назв; лексики для позначення поведінки, почуттів та станів; емоційних та моральних характеристик; лексики для позначення знань і уявлень про навколишній світ, окрему підгрупу якої складає лексика для позначення об'єктів та явищ природного довкілля, зв'язків та залежностей у природі, екологічних понять та екологодоцільної поведінки (Г. Лукачович, О. Мілевська, Л. Трофименко).

Водночас, відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти (2021), важливим напрямком розвитку сучасного дошкільника є формування природничо-екологічної компетентності, що передбачає опанування ними відповідної лексики. Це, в свою чергу, становить об'єктивну складність для

дітей з ЗНМ, але водночас, може стати важливим завданням корекції, оскільки розвиток словникового запасу про навколишнє середовище є ключовим для їхньої взаємодії з природою, пізнання довкілля та засвоєння знань. При цьому треба враховувати особливості розвитку дитини з ЗНМ, структуру порушення, несформованість пізнавальних процесів, усі види труднощів зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери [1, с. 9].

Виходячи з визначення лексики [2, с. 367], природничо-екологічна лексика – це сукупність слів, словниковий склад природничого та екологічного змісту. Це назви природних явищ, предметів, процесів, організмів та інших об'єктів навколишнього середовища, а також слова для вираження взаємодії між живими і неживими компонентами екосистеми та їх впливу на навколишнє середовище. Це терміни та вирази, які позначають поняття, пов'язані з природою, її закономірностями, з вивченням та розумінням екологічних проблем, збереженням природи, управлінням ресурсами та сталим розвитком.

Необхідними умовами засвоєння природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ є: індивідуальний підхід; введення понять від простого до складного; корекційна спрямованість; поетапність вивчення; візуальна підтримка; ігрові методики; регулярність та повторення; практично-орієнтований підхід; позитивне підкріплення; співпраця з батьками та спеціалістами, які працюють з дитиною.

Методика формування природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ має включати розділи: розвиток лексичного значення слова; аналіз морфологічних ознак; закріплення синтаксичних конструкцій мови.

Формування лексичного значення слів природничо-екологічного змісту має складатися з завдань для збільшення обсягу словника, розвитку навички словотвору, узагальнень, уміння добирати синоніми, антоніми, спільнокореневі слова, вивчення слів з переносним значенням, відповідно до лексичної складової мовленнєвої діяльності (за Є.Соботович):

- уточнення та накопичення слів природничо-екологічного змісту, що безпосередньо співвідносяться з тими або іншими предметами, їхніми діями і якостями (назви тварин, їх дитинчат і будови тіла; рослин, природних об'єктів; їх частин, ознак і дій та ін.);
- засвоєння слів, що не мають прямої предметної співвіднесеності і позначають складні збірні поняття, суму якостей, ознак, явищ (наприклад, зима, весна, колючий, м'який тощо);
- ознайомлення з словами, що мають близькі або протилежні значення (синонімічні, антонімічні, твірні, похідні, багатозначні);
- практичне оволодіння лексичним значенням слова у результаті виділення його постійних, інваріантних ознак у різних смислах [3, с. 23-24].

Засвоєння лексичного значення слова потребує сформованості таких розумових операцій, які треба розвивати: структурування мовної ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; порівняння однакових компонентів дійсності та визначення їх загальних ознак; визначення системи зв'язків між словами; кумуляція й узагальнення різних значень слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками. Вищим щаблем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне значення як частини мови, коли слова починають використовуватися індивідом як мовні знаки, тобто як умовні позначення для вираження певного значення.

Оскільки провідною діяльністю дитини дошкільного віку є гра (Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Крутій, О.М. Леонтьєв, W.L. Stern та ін.), а для дітей з мовленнєвим дизонтогенезом вона є ще й додатковим стимулом до пізнання (А. Богуш, Н. Луцан, О.Ласточкіна, Ю. Рібцун та ін.), методика формування природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ має включати ігрові сценарії, де діти можуть відтворювати ролі тварин, рослин, об'єктів, явищ природи, вчити їх назви та описувати; казки, вірші на природничу тематику; малювання; мовленнєві вправи; співпрацю з вихователями та батьками.

Отже, методика формування природничо-екологічної лексики у дошкільників ЗНМ є важливим завданням, що вимагає індивідуалізованого підходу та використання ігрових методик і сприятиме розвитку категоріального рівня лексичних узагальнень шляхом уточнення та накопичення природничо-екологічного номінативного, предикативного, атрибутивного словника дошкільників. Ігри створять позитивне навчальне середовище, сприяють активному залученню дітей та стимулюватимуть їх інтерес до вивчення природи та екології. Застосування різноманітних ігрових сценаріїв, рольових ігор, творчих завдань та групових вправ сприятиме не лише засвоєнню нової лексики, але й розвитку комунікативних навичок та пізнавальних здібностей у дітей з ЗНМ. Правильно підібрані ігрові методики, спрямовані на активну участь дітей, сприятимуть успішній корекції та розвитку мовленнєвої компетентності у контексті природничо-екологічної тематики.

Список використаних джерел:

1. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. *Логопед.* 2011. № 8 (8) серпень. С. 4–11.
2. Словник української мови: в 11 томах. За ред. І. Білодіда. Т. 9.
3. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць*: Вип. 1. К: Актуальна освіта. 2004. 168 с. С 7-35.

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*

АЛЬТЕРНАТИВНІ ТА ДОДАТКОВІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

Комунікація та мова є базовими елементами здатності людини до мислення та основою для її розвитку в багатьох сферах. Важливість комунікації та мовлення в житті дитини також передбачає, що обмежений доступ до спілкування та мови може мати наслідки щодо індивідуального розвитку та соціального функціонування. Тенденція до збільшення мовленнєвих порушень та навичок комунікації може бути викликана низкою причин: генетичних, медичних, соціальних, психологічних та педагогічних (Bonora G., Dalai G., De Rosa D., Hillary Zisk A., Panunzi M., Perondi L., Rönnberg J., Sundqvist A.) [3]. Тому застосування додаткових засобів комунікації (АДК) є альтернативою щодо формування комунікативної взаємодії у дітей. Застосування АДК в розвитку та навчанні дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку значно розширює можливості використання символів, знаків та піктограм у корекційній роботі. адже, спираючись на дані (Bonora G., Ganz J., Lakin K., Perondi L., Williams B.), можна зазначити, що після появи перших вербалізацій та їх співвіднесення з образами та реальними предметами або явищами, значно знижується потреба використання засобів АДК у спілкуванні [3]. Використання засобів АДК не перешкоджає розвитку словесного спілкування, а навпаки, стимулює власні вербалізації. Коли є виражена затримка мовлення у дитини або його нестача, то завжди є пріоритетом підтримання розвитку комунікації та мовлення, розпочате якомога раніше (Greisen & Nielsen; Hancock & Singh; Ronski та ін.).

Означимо цілі використання альтернативної комунікації, саме: побудова функціонуючої системи комунікації; розвиток навички самостійно та зрозуміло доносити до слухача нову для нього інформацію; розвиток здатності дитини висловлювати свої думки за допомогою символів.

На сьогодні виділяють такі групи та види АДК:

1. Комунікація з безпосереднім використанням тіла, у тому числі через тактильні відчуття: жести, міміка, рухи тіла, постукування, погладжування;
2. Комунікація через візуальні образи: письмо, символи, піктограми, зображення, фотографії;

3. Спеціальні електронні засоби комунікації: електронні записники, фотоальбоми, комунікатори, сенсорні екрани, синтезатори мови, іграшки, що розмовляють, комп'ютери та планшети з функцією управління очима;

4. Комбіновані засоби комунікації, які поєднують у собі мовлення, жести й символи: система Makaton [1; 2].

Якщо дитина не використовує вербалізації, не має усного мовлення, використовує для комунікації незрозумілі звуки та способи, вона потребує визначення потреб в АДК. Якщо дитина використовує альтернативні способи спілкування, то вона потребує визначення потреб у АДК та асистування в комунікації. Оцінка потреб дитини в АДК проводиться з метою визначення оптимального виду АДК та розпочинається з виявлення основних вихідних даних, а саме: здатності чути; здатності бачити; стану розвитку моторних функцій; здатності фокусувати увагу на об'єкті чи предметі; здатності до співвіднесення інформації, отриманої через різні сенсорні канали. Діагностика потреб в АДК має враховувати комплекс різних аспектів комунікації:

- невербальні навички (референтний погляд, фіксація погляду, використання і розуміння міміки та жестів у комунікації, контакт очі в очі, здатність до спільної уваги тощо);
- способи особи взаємодіяти з оточуючими;
- рівень когнітивного розуміння особистості (встановлення та розуміння причинно-наслідкових зв'язків, словниковий запас, тощо);
- можливість особи до комунікації у визначений момент;
- спектр комунікативних навичок, якими володіє людина;
- типи активностей і теми, які мотивують особистість до спілкування;
- стан розвитку та рівень сформованості органів артикуляційного та дихального апарату.

На основі діагностичного обстеження фахівці мають розробляти рекомендації щодо потреби дитини в засобах АДК, їх виду, тривалості та інтенсивності, форми та методи щодо їх впровадження. Для ефективного розвитку комунікативної діяльності спеціалісти рекомендують дотримуватись наступних умов: створювати ситуації комунікативної успішності; стимулювати комунікативну діяльність, використовуючи проблемні ситуації; усувати комунікативні труднощі; орієнтуватись на «зону найближчого розвитку» і підвищувати рівень комунікативної успішності; проводити корекційно-розвивальну роботу щодо формування комунікативної компетентності, враховуючи індивідуальні особливості дітей та залучаючи педагогів та сім'ю; мотивувати дітей до висловлювання своїх бажань, почуттів, емоцій, думок за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації; створювати ігрові ситуації, які мотивуватимуть дітей до комунікативної діяльності з дорослими та однолітками; в процесі комунікативної діяльності забезпечувати стратегію підтримки й фасилітації взаємодії педагога з дітьми, дітей з однолітками.

Можемо виділити основні принципи роботи з впровадження системи альтернативної та додаткової комунікації:

- **принцип «від реального до абстрактного».** У підборі засобів АДК орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини; роботу з використання графічних засобів комунікації починають з фотографій, а передують використанню реальних предметів, іграшок. Схема використання графічних стимулів має таку послідовність: фотографії, картинки із зображенням реальних предметів, картинки, символи, піктограми, схеми;

- **принцип «надмірності інформації»** передбачає одночасне використання декількох комунікативних засобів (наприклад, жест, слово, піктограма), орієнтування на індивідуальність, можливість вибору засобу комунікації самою дитиною;

- **принцип мотивації, передбачає вибір комунікативного засобу, що залежить від комунікативних можливостей дитини та її інтересів.** Основна ідея даного принципу полягає у визначенні шкали інтересів кожної дитини і вмінні дорослого включити її у процес спілкування;

- **принцип функціонального використання** передбачає індивідуальний підбір засобу в залежності від функціональних можливостей дитини [3; 4].

Вибір належної системи комунікації істотно полегшує навчання дитини, а також стимулює розвиток мовлення. Алгоритм введення системи АДК має враховувати всі особливості когнітивного, інтелектуального, емоційного, соціального, комунікативного, моторного та мовленнєвого розвитку дитини. Механізм пізнання АДК має бути індивідуально адаптований під кожну конкретну особу з особливими освітніми потребами. У освітньому закладі на період адаптації щодо визначення необхідного виду АДК, виділяється близько трьох місяців. За цей час спеціалісти проводять діагностичне спостереження та апробовують різні види АДК та відстежують їх ефективність. Альтернативна комунікація може бути використана як повна заміна вербальної мови, або як доповнення до неї. Головною перевагою систем є спроможність комбінувати та поєднувати різні засоби та форми спілкування. Завдяки АДК стимулюється інтерес дітей до навчання, підвищується рівень пізнавальних та комунікативних здібностей дитини, полегшується процес оволодіння мовленням, що є важливим аспектом адаптації в соціумі.

Список використаних джерел

1. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/192/250.pdf>

2. МАКАТОН – засіб комунікації при навчанні дітей із інтелектуальними порушеннями URL: <http://surl.li/ernic>

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

4. Як навчити дитину читати за піктограмами URL: <http://www.dyvogra.com/uk/how-toteach-a-child-to-read/>

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*

Арделян Г.І., здобувач вищої освіти ступеню магістр
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Емоційна криза, яка охопила більшість населення нашої країни в часи війни впливає на дітей з типовим та порушеним розвитком. Кризові та травматичні ситуації, які безпосередньо впливають на батьків (особливо на виконання ними батьківських функцій), а також на педагогів та виконання ними якісно професійних обов'язків, впливають на повноцінний розвиток дитини. Окрім того, в часи війни, діти можуть проживати різні травматичні події, що відображаються на їх психічному здоров'ї. Тому актуальним є питання формування стресостійкості у дітей з типовим та порушеним розвитком у часи війни.

У теорії стресу і копінгу Р. Лазаруса важливе значення відведено механізмам подолання стресу, які визначають розвиток різних форм поведінки, що призводять до адаптації або дезадаптації особистості. Відповідно до поглядів Р. Лазаруса і С. Фолкман, які поклали початок систематичному аналізу процесів копінгу, визначають їх як «когнітивні та поведінкові зусилля індивіда, які безперервно змінюються, і спрямовані на подолання й управління специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами і які оцінюються особистістю як такі, що випробовують її або перевищують її ресурси» [5].

Діти дошкільного віку та молодші школярі з особливими освітніми потребами мають специфічні реакції на переживання травматичних подій. Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко усвідомити, що з ними сталося. Це передусім пов'язано з їхніми віковими особливостями, їм

не вистачає соціальної та психологічної зрілості, життєвого досвіду. Дитина часто не в змозі повністю усвідомити сенс того, що відбувається, вона просто запам'ятовує саму ситуацію і свої переживання в цю мить. Інтенсивність переживань може бути дуже високою для дитини, і вона стає надзвичайно вразливою. Травмовані діти висловлюють свої почуття, які пов'язані з пережитим, через поведінку. Тож у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з типовим та порушеним розвитком помітне прагнення до одноманітних ігор з використанням предметів, що стосуються психотравми. Спектр посттравматичних симптомів у дітей включає в себе зміни на фізіологічному, емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях [2].

Травматичні кризи як гострі, так і хронічні, сильно впливають на розвиток дитини, залишаючи глибокий слід в її свідомості в разі неконструктивної та несвоечасної допомоги з боку найближчого соціального оточення. Емоційною реакцією на військові події на сході країни в дітей та дорослих може бути травматичний стрес. За даними сучасних психологічних досліджень, коло людей, що можуть переживати травматичний стрес, досить широке. До нього входять не тільки безпосередні учасники подій, а й члени їхніх сімей, а також ті, що були поруч з подією або спостерігали за нею через ЗМІ, або навіть чули розповіді про події. Особливо це стосується дітей з огляду на обмеженість їхнього життєвого досвіду, вразливість та незрілість дитячої психіки.

Р. Лазарус зауважував, що здатність долати стрес здебільшого важливіша, ніж природа, величина і частота стресової дії. З метою превенції та подолання стресових та травматичних ситуацій у дітей науковцями було введено поняття «resilience», яке на сьогодні широко застосовується у науках та вказує на здатність різних систем (організму, психіки, групи, соціальної спільноти) зберігати здоров'я в несприятливих умовах [5]. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), резилієнс — «це здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, особиста ресурсність».

Одним із сучасних підходів щодо вивчення резилієнс у дітей, які постраждали під час військових конфліктів, є так званий соціоекологічний підхід, який вперше був запропонований Ю. Бронфенбреннером у 1979 р. [4]. Цей підхід акцентує на впливі навколишнього соціального середовища, в якому зростає дитина, на її розвиток, і визначає рівні цього впливу. Згідно з Ю. Бронфенбреннером індивідуум у своєму онтогенетичному розвитку розташовується на першому рівні — мікросистемі, яка включає в себе його безпосередні активності, набір соціальних ролей і всі міжособистісні стосунки в певному контексті (сім'я, школа тощо). Наступний рівень — мезосистема — описує взаємодію двох чи більше таких контекстів (наприклад, взаємини між родиною, школою і групою однолітків). Своєю чергою, зазначені контексти співіснують у межах ширшої субсистеми — екзосистеми, з якою дитина хоча і не взаємодіє безпосередньо, проте система

значно впливає на саму дитину та її розвиток (наприклад, місце роботи батьків). Урешті, макросистема репрезентує цілісність у вигляді культури або субкультури, що включає в себе три нижчих рівня мікро, мезо і екзосистему [4].

Актуальне застосування цієї теоретичної концепції до розуміння проблем дітей, які перебувають у несприятливих життєвих обставинах, фокусується на взаємному впливові факторів ризику і факторів захисту на різних рівнях соціоекологічної моделі, а саме: сім'ї, навчальному закладі [1].

Стресостійкість забезпечується наявними в людини ресурсами, які виявляються і взаємодіють на різних рівнях: індивідуальному, соціальному, культурному. Підвищення стресостійкості дитини можна розглядати як підвищення її індивідуального ресурсного потенціалу, так і здатності найближчого оточення захищати дитину від впливу несприятливих факторів. Тому актуальними є просвіта батьків та педагогів щодо напрямків та особливостей формування стресостійкості у дітей, а також організація групових занять для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах освіти щодо розвитку їх резилієнтності.

Список використаних джерел

1. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навчально-методичний посіб. / за заг. ред. Богданов С. О., Панок В. Г. Київ : НаУКМА, ГЛПФ Медіа, 2017. 208 с.
2. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор.: Д. Д. Романовська, О. В. Ілашук. Чернівці: Технодрук, 2014. 133 с.
3. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. / За заг. ред. В. Г. Панок, К. Б. Левченко. Київ : Ла-Страда Україна, 2014. С. 36–37.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. N. Y., 1984. 218 p.

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

Попович С.О., здобувач вищої освіти ступеню магістр
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
м. Кам'янець-Подільський, Україна

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ

У першокласника, який йде до школи, є багато очікувань від школи, вчителя та однокласників. Кожен учень намагається домогтися визнання і розраховує на любов та повагу зі сторони вчителя, однокласників. Проте досить часто трапляється, що, незважаючи на те, що дитина на початку навчання у школі була сповнена бажання навчатися, виникає крах її оптимізму. Це зумовлює інтерес науковців до проблеми формування у дітей молодшого шкільного віку з типовим та порушеним розвитком інтересу до навчання, значення діяльності вчителя у його формуванні, добору педагогом відповідних форм і методів створення ситуації успіху під час освітнього процесу [5]. Це більшої актуальності набула проблема створення ситуації успіху у інклюзивних закладах освіти та адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов та вимог школи. Зародження педагогічної технології «Створення ситуації успіху» було зумовлено самим життям. У своїй педагогічній діяльності А. Макаренко розробляв ідею «завтрашньої радості», а В. Сухомлинський розвинув цей прийом у створеній ним «Школі радості». Результати діяльності цих педагогів підводять нас до усвідомлення можливостей упровадження у навчально-виховний процес такої педагогічної технології, яка була б націлена саме на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні. У сучасній науці поняття «ситуація успіху» розглядається в психолого-педагогічному контексті. Аналіз наукової літератури засвідчив, що «педагогічна ситуація» як поняття широко представлена у багатьох дослідженнях (О. Богданова, В. Данильчук, В. Ільїн, В. Серіков, Л. Спирін та ін.). Дана категорія розуміється як сукупність умов і обставин, що створюються як вчителем, так і виникають природним шляхом у педагогічному процесі. Отже, ситуація успіху - це цілеспрямоване, організоване сполучення умов, за яких створюється можливість досягнути значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. З педагогічної точки зору - це результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики педагога, сім'ї. Концептуальну основу технології створення ситуації успіху складають концепції особистісно-

орієнтованого навчання та виховання (І. Бех, О. Кононко, В. Рибалка), діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, О. Леонт'єв), розвивального навчання (Л. Виготський, Л. Занков, Д. Ельконін) [1; 2; 3]. Досить детальними є рекомендації щодо створення ситуацію успіху А. Белкіна у посібнику «Ситуація успіху. Як її створити» [3]. Вчений підкреслює, що головна мета діяльності педагога – створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомити свої здібності, повірити у власні сили, дати збагнути, що успіх є еквівалентним витраченим зусиллям.

Створення ситуацій успіху випереджає та розв'язує ряд проблем, що можуть виникнути у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в процесі навчання. Зокрема подолання агресивності, пасивності, прокрастинації, ізоляваності в класі, низької самооцінки тощо. Створення ситуації успіху під час освітнього процесу та поза ним, позитивно впливає на молодшого школяра загалом та на дитину з особливими освітніми потребами зокрема. Педагогічно виправдане створення для учня ситуації успіху - суб'єктивне переживання задоволення від процесу та результату самостійно виконаної діяльності. Технологічно цю допомогу забезпечують за допомогою операцій, які здійснюють у психологічній атмосфері радості та схвалення, створюють вербальними і невербальними засобами. Це забезпечує сприятливе психологічне підґрунтя, що допомагає учневі упоратися із поставленим перед ним завданням.

В. Калошин пропонує алгоритм створення ситуації успіху [3]. Під час створення ситуації успіху допомога вчителя має бути непомітною, ненав'язливою, з тим, щоб учень був упевненим у тому, що успіху він досяг лише завдяки власним зусиллям, наполегливості. Похвала, як один із аспектів ситуації успіху, потребує певних умов її застосування, інакше може стати некоректним засобом позитивного підкріплення. Охарактеризуємо деякі з умов: хвалити потрібно переважно за власні зусилля, а не за те, що надане дитині від природи; не потрібно у класі хвалити учня за те, що не підтримує група, навіть якщо це абсолютно правильна, з точки зору педагога, поведінка; похвалу використовувати потрібно з урахуванням ситуації до усіх дітей класу, а не тільки до «улюбленців». Заслуговує на увагу метод позитивного підкріплення, який можна назвати створенням ситуації успіху, що спрямовується на зміцнення віри учня в себе. Ілюстрацією позитивного підкріплення може слугувати експеримент американських психологів: дослідивши рівень інтелекту в учнів одного класу, схитрували, оголосивши, що найкращий результат показав один із учнів з низькою мотивацією до навчання. Через декілька місяців цей учень помітно покращив свою успішність. Звичайно, не варто захоплюватись таким прийомом у шкільній практиці, але як приклад створення ситуації успіху він є взірцем.

О. Пехота пропонує технологічні операції створення ситуацій успіху: зняття страху (допомагає в подоланні невпевненості у своїх силах,

нерішучості, боязкість самої справи і оцінки суспільства); авансування успішного результату (прийде на допомогу вчителю, коли треба висловити твердість свого перекладання у тому, що його учень неодмінно впорається з поставленим перед ним завданням. Що, у свою чергу, вселяє дитині віру у свої сили і можливості); приховане інструктування дитини у засобах і формах здійснення діяльності; внесення мотиву; персональна винятковість дитини; мобілізація активності або педагогічне навіювання (спонукає до виконання конкретних дій); висока оцінка деталі (допомагає емоційно пережити успіх ще не результату в цілому, а якоїсь його окремої деталі); та ін. [3; 4].

В інклюзивному просторі для дітей з особливими освітніми потребами пропонують використовувати прийоми ситуації успіху, описані А. Белкіним у методичному посібнику «Ситуація успіху. Як її створити» [5]. Несподівана радість дитини - це почуття задоволення від того, що результати діяльності учня перевершили очікування. З педагогічної точки зору, як вважає А. Белкін, несподівана радість - це результат продуманої, підготовленої діяльності вчителя. Створення міжособистісної атмосфери успіху долає перешкоди на шляху продуктивного навчання, адаптації дітей з порушеним розвитком до навчання в інклюзивному закладі. В результаті безумовно позитивного ставлення з боку педагога відбувається підвищення самооцінки учня, що сприяє повному розкриттю творчого потенціалу особистості та вдалій соціалізації дитини, підвищення успішності школяра. Саме з метою досягнення перерахованих показників прогресу дитини, педагоги інклюзивних закладів мають оволодіти педагогічною технологією «створення ситуації успіху» та активно використовувати поряд із іншими психолого-педагогічними технологіями.

Список використаних джерел:

1. Данілавичюте Е, Литовченко С. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За заг.ред. А. Колупаєвої. К.: Видавнича група «А.С.К.». 2012. 360 с.
2. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів. /Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.; наук. ред. Арістова А.; упорядн. словника Волобуєва С. Київ : НТУ. 2017. 172 с.
3. Калашин В. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання. Видавнича група «Основа». № 31–32 (403-404). 2013. 65 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За ред. О. Пехоти. К.: А.С.К., 2002. 255 с.
5. Таранченко О. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*. 2017. №5. С. 50–54.

Мацюк З.С., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
*Волинського національного університету
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна*

МЕТАФОРИЧНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ООП

Мовленнєвий розвиток дитини – один із основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб, інтересів, знань, умінь і навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури. Своєчасне оволодіння мовою – основа розумового розвитку дитини, запорука її повноцінного спілкування з навколишнім світом. Правильне, чітке, змістовне, виразне мовлення дає дитині можливість максимально широко послуговуватися мовою, як засобом спілкування та пізнання. Розвиток мовлення – це абсолютно індивідуальний процес, який протікає у кожній дитини по-своєму, особливо в дітей із ООП. Оволодіваючи мовленням, вивчаючи мову, дитина засвоює систему знань, суспільно прийняті норми поведінки – основу її життєвої компетентності, тобто «оволодіває наукою і мистецтвом жити серед інших» [1].

Розвиток і виховання культури мовлення дошкільника завжди була однією з ключових проблем освітнього процесу та вимагає особливої організації мовленнєвої роботи, спрямованої на збагачення словника, граматичної упорядкованості, зв'язності висловлювань за умови впровадження інноваційних методик. Інноваційна діяльність, пов'язана з навчанням у закладах освіти, є основним фактором професійного розвитку педагогів, яка характеризує пошук, впровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і програм. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку з ООП засобами МАК-технік відносимо до інноваційної діяльності педагога, яка дуже поширена серед психологів, однак використання МАК для розвитку мовлення дітей із особливими освітніми потребами залишається недослідженою.

Метафоричні асоціативні карти – інноваційний інструмент, знання яких підвищує ефективність використання, дає змогу виявити недоліки та реалізувати модифікації. Вони дають змогу значно прискорити процес психокорекції та отримати результати. Використання метафоричних асоціативних карт відоме лише з діагностично-терапевтичної позиції в діяльності психологів та педагогів. Однак можливості цього «інструмента» є набагато глибшими, оскільки вони можуть бути не лише засобом розвитку мовлення, а й формування творчих, креативних здібностей у дітей [3].

Метафоричні асоціативні зображення або метафоричні асоціативні карти (МАК) – один з інструментів проєкційного методу, що активно застосовується ученими-практиками сучасної психології та педагогіки. У його основу покладено ідею про те, що людина схильна наділяти різноманітні зображення та тексти особистісним змістом й успішно працювати з його усвідомленням і трансформацією [2]. Метафоричні асоціативні зображення дають змогу виявити емоційний стан, який був несвідомо «витіснений», однак потребує детального розгляду, допомагає більш глибокому розумінню психологічних феноменів дітей дошкільного віку. Також МАК ще називають проєктивними, адже людина бачить в карті те, що хоче бачити; те, що емоційно відгукується в ній [1].

Одним із вагомих засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку з ООП є казка, тому основне наше завдання – навчити дітей складати власну казку за метафоричними асоціативними картками. У назві МАК присутнє слово «метафоричні», що прямо вказує на їх головну інтерпретаційну функцію. Зорові метафори карт дають безмежні можливості впливу на внутрішній світ дитини, а будучи підкріплені словесними метафорами, мають ще більший вплив. Отже, будь-який твір мистецтва – у тому числі створений дитиною під час арттерапевтичної сесії за допомогою метафоричних карток – становить «метафору його життя». Створюючи казку за допомогою МАК, ми можемо: встановити контакт дитини з педагогом; здійснити діалог «внутрішнє – зовнішнє»; моделювати реальність у ігровій формі. За допомогою карток дітям легше розповісти про враження, емоційні переживання, виразити думки. Діти вигадують та яскраво промальовують характерні риси героїв і шляхи вирішення проблем. МАК дають змогу: створити атмосферу безпеки і довіри; зменшити внутрішнє напруження і опір; показати картину взаємин дитини з будь-якими ідеями і образами; моделюють процеси минулого і майбутнього.

Методики складання метафоричних казок дала змогу залучити всіх дітей до роботи з картками: відповідати на запитання; створювати свої історії; фантазувати; розвивати комунікативні здібності. Зокрема, ця техніка корисна не лише для дитини з порушення мовлення, а й для всіх дошкільників, яким складно висловити свою думку, змістовно та логічно доповідати. Звернемо увагу на те, що під час спілкування в парах і невеликих групах діти з порушенням мовлення легше адаптувалися до соціуму. Оскільки, діти з ООП дуже люблять в ігровій формі взаємодіяти з метафоричними асоціативними картами, вони легко розслабляються та отримують задоволення у процесі гри в асоціації. Вправи такого типу дають змогу, і педагогові, і дитині оцінити ефективність впровадженої методики на практиці. Розповідь дитини багато розкаже про його цілі, цінності, вподобання, а почуття «людини з майбутнього» – про те, боїться дитина чи прагне дорослішання, як собі його уявляє.

Створення казок за методикою МАК-технік дають кожній дитині те, що необхідно: свободу думок, бажань, дій, почуттів. Казки допомагають дітям і дорослим подолати страхи, невпевненість, допомагають фантазувати, приймати нестандартні рішення і розуміти, що цього можна досягти, якщо є бажання. Найпопулярнішими є казкотерапевтичні техніки (пригадування улюбленої казки, малювання казки чи її фрагменту, розповідання казки, групове вигадування казки за методикою «продовж казку за спонтанно обраною метафоричною карткою», слухання власних казок, театралізація метафоричних казок) можна успішно використовувати під час корекційного консультування, особливо первинного, з метою встановлення сприятливої, доброзичливої атмосфери.

Метафоричні асоціативні карти є ефективним практичним методом творчої роботи з дітьми дошкільного віку з ООП, перспективним напрямом розвитку педагогічної науки. Це універсальний психологічний інструмент, який апелює до підсвідомості дитини, що використовують і для діагностики, психокорекції, і для розвитку дошкільника, розкриття його творчих здібностей. Ця педагогіко-психологічну технологію відносимо до нового напрямку в педагогічному інструментарії, що розвиває насамперед комунікативні уміння, представлені такими показниками: уміння формувати висловлювання, спілкування із учасниками; встановлювати адекватні доброзичливі міжособистісні стосунки, у тому числі за допомогою казкотерапевтичних технік; налаштовувати професійну комунікацію у процесі роботи з учасниками, створювати сприятливу атмосферу для спілкування; інтерпретувати вербальну та невербальну інформацію, отриману у вигляді продуктів творчої діяльності (казок, малюнків тощо).

Список використаних джерел

1. Кононко О. Розвиваємо мовлення. *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2008. № 10.
2. Пелешенко О. В., Гордієнко К. В. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод консультаційної роботи психолога. URL: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87
3. Фабрічева М. Метафоричні асоціативні карти, як можливість читати несвідоме. К, 2014. 100 с.

Медведєв П. О., магістрант
кафедри дефектології та рухової реабілітації,
*Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського,
м. Одеса, Україна*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КИСТЬОВОГО ПРАКСИСА З КОРЕКЦІЄЮ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Проблемі виховання та розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями різного генезу мають першочергове значення для їх повноцінного психофізичного розвитку. З огляду на це актуального значення набуває питання, як зв'язати розвиток моторної організації з формуванням механізмів корекції мовленнєвих порушень.

Праксис (від грец. «дія») – здатність виконувати послідовні комплекси рухів і здійснювати цілеспрямовані дії за опрацьованим планом В контексті цього нас цікавить саме розвиток пальцевих рухів, *які формуються в момент народження дитини, а потім вже в процесі загального розвитку з'являються звуки, слова та фрази*. Нам відомо, що порушення кистьових рухів – це кистьова апраксія яка виражається в своєрідних порушеннях комплексу кистьових функцій. Прийнято розрізняти чотири основних типи апраксії: *моторну, зорово-просторову, кінестетичну та регуляторну*.

Тренування тонких рухів пальців рук повинно бути системним і систематичним. На наш погляд спиратися в цьому напрямі потрібно на розвиток відповідних кистьових функцій. Як відомо, кистьові функції класифікують на силові, координаційні та швидкісні. Саме розвиток та корекція вищезазначених кистьових функцій і має складати основу формування кистьового праксису в контексті поліпшення мовленнєвого розвитку у дітей. Нам імпонує методологічний підхід дослідника, в якому він доводить необхідність комплексного вирішення проблеми формування основних кистьових функцій у дошкільників. Зокрема пропонується поєднати можливості адаптивного фізичного виховання і трудової діяльності. На наш погляд, треба більш комплексно і систематично займатися формування дворучного кистьового праксису саме у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку на заняттях із фізичної культури. Для цього необхідно визначитися із **формами** такої роботи.

В процесі практичної діяльності у спеціалізованому закладі дошкільної освіти №193 м. Одеса нами було апробовано і відібрано такі основні форми розвитку кистьового праксису у дошкільників з мовленнєвими порушеннями:

1. Напрямок «Веселі м'ячики»: різновиди маніпуляцій із одним або кількома м'ячами різного діаметру та ваги (від маленького теннісного – до великого фітбола і набивного м'яча вагою 1-2 кг).

2. Напрямок «Спритні будівельники»: різновиди вправ із кубиками різних розмірів (від маленьких дерев'яних – до великих поролонних модулів).

3. Напрямок «Володар кілець»: різновиди вправ із кільцями різного діаметра (від маленьких для кільцекиду – до дитячого гімнастичного обруча).

4. Напрямок «Чарівні вузлики»: різновиди вправ із мотузками різного діаметра і довжини.

Для реалізації цих напрямів ми задіювали на заняттях із фізичної культури всі три види кистьових функцій: силові, координаційні та швидкісні. Періодично до таких вправ ми підключали артикуляційні рухи, а також озвучування та мовленнєвий супровід фізичних вправ із кистьового праксису.

Педагогічні спостереження дозволили виявити поліпшення кистьового праксису у дітей із мовленнєвими порушеннями: їх дворучні дії з предметами стали більш впевненими, швидкими та результативними. Підвищився ступінь саме дворучної координації в сумісних діях верхніх кінцівок, особливо із предметами. Покращилась точність виконання ручних дій. Це, в свою чергу дозволило удосконалити артикуляцію цих дітей, тобто поліпшити координацію артикуляційних м'язів. Цей моторний координаційний прогрес має покращити якість мовленнєвого розвитку дітей. Більш детальне остеження складових мовленнєвого розвитку дітей заплановано в окремому дослідженні.

Резюмуючи вищенаведене, зрозумілим стає те, що головні кистьові функції необхідно розвивати у дітей своєчасно і системно, використовуючи всі ефективні для цього засоби, роблячи акцент на адаптивному фізичному вихованні.

Виконане дослідження дозволило зробити такі попередні **висновки**, які потребують у подальшому більш глибокої та тривалої перевірки в процесі спеціально організованого формувального педагогічного експеримента:

1. Кистьовий праксис у дошкільників із мовленнєвими порушеннями стимулює відповідні ділянки головного мозку і покращує загальну мозкову діяльність вказаної категорії дітей.

2. При розвитку кистьового праксису у зазначеної категорії дітей необхідно комплексно та системно використовувати великі можливості адаптивного фізичного виховання, базуючись при цьому на формуванні у дошкільників силових, координаційних та швидкісних кистьових функцій.

3. Цілеспрямований розвиток кистьового праксису у дошкільників із порушеннями мовлення засобами адаптивного фізичного виховання поліпшує артикуляційну координацію, що має позитивним чином відзеркалитися на мовленнєвому розвитку дітей.

Перспективи досліджень цього науково-практичного напрямку потребують додаткових досліджень впливу спеціального розвитку

кистьового праксиса у таких дітей засобами фізичного виховання на різні складові мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н. С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 8. С. 54–63.
2. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць* : вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Т.1. С. 122 – 133.
3. Кантаржи В. К. Корекція предметно-практичної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями моторної сфери засобами фізичного виховання. Дис... докт. філософії. 016 – Спеціальна освіта. Київ. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 2023. 225 с.
4. Мога М. Д., Медведєв П. О. Шляхи розвитку кистьового (пальцевого) праксису у дошкільників із порушеннями мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (144). Одеса, 2023. С. 101–108.
5. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Київ : № 77, Т. 2. 2021. С. 38-43.
6. Логопедично-реабілітаційний супровід дітей із порушеннями психофізичного розвитку : Монографія / [А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, Л. Л. Стахова, О. В. Ласточкіна, К. О. Зелінська-Любченко, І. В. Кравченко] ; за ред. А. І. Кравченка. Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. 288 с.

Меліхова В.В., кандидат педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна

ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП

У сучасному суспільстві велика увага приділяється наданню допомоги дітям з особливими освітніми потребами в різних сферах, таких як освіта, медицина та інші важливі аспекти їхнього життя. Проте одним із ключових аспектів їхнього добробуту є створення комфортних умов для них не лише для соціалізації, але й у їхній родині. Саме там часто виникають проблеми, пов'язані з психологічним напруженням, з яким зіштовхуються батьки дітей з

зазначеною категорією. Особливо гостро ця проблема виникає в умовах воєнного конфлікту, що має місце в наш час.

Поява дитини з проблемами здоров'я та розвитку є важким життєвим етапом для сім'ї. В науковій літературі описуються фактори, такі як невідповідність до такого обороту подій, неспроможність передбачити і прийняти його, відсутність попереднього досвіду, почуття безсилля, втрати перспектив, вини та інші негативні емоційні реакції. Така ситуація може бути характеризує як стресова, що викликає розвиток посттравматичного стресового синдрому «переживання горя» [2].

Отже, найбільш вагомим аспектом у психолого-педагогічній підтримці сімей дітей з особливими освітніми потребами є вдосконалення емоційного стану батьків.

Синдром емоційного вигорання (СЕВ) представляє собою механізм психологічного захисту, що розробляється особистістю для повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравматичні впливи. Він відображає придбану модель емоційного реагування, переважно у професійній сфері.

Якщо перефразувати визначення О.А.Папанова щодо організаційних факторів А. Pines, Е. Aronson, С. Maslach відповідно до виконання батьківських обов'язків, то можна виділити перенавантаження, дефіцит часу для виконання роботи, відсутність або недостатність соціальної підтримки зі сторони близьких та інших членів родини, неможливість впливу на прийняття важливих рішень, одноманітну монотонну та безперспективну діяльність, відсутність вихідних, відпусток та інтересів поза роботою [3].

Три фази емоційного вигорання виділив В.В. Бойко [3]:

1-а фаза – фаза «напруги». Динамічний характер напруги обумовлений виснажуючими постійністю або посиленням психотравматичних факторів.

2-га фаза емоційного вигорання – фаза «резистенції» – опір наростаючій нарузі, усвідомлене чи несвідоме прагнення людини до психологічного комфорту, бажання знизити тиск зовнішніх обставин за допомогою наявних у неї засобів, формування захисту від емоційного вигорання.

3-тя фаза емоційного вигорання – фаза «виснаження» – зниження загального енергетичного тону і ослаблення нервової системи; емоційний захист у формі «вигорання».

Л. Базалєва наголошує на тому, що емоційне вигорання у матері у її взаєминах з дитиною є результатом особистісних особливостей. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження вона підкреслює, що феномен емоційного вигорання матері включає такі компоненти: емоційний (як наприклад, агресія, гнів, роздратування, образи на дитину тощо); пов'язаний з діями (такий як покарання, крики, відштовхування дитини тощо); пізнавальний (зменшення інтелектуальної працездатності, проблеми з концентрацією, погіршення пам'яті та уваги); тілесний (постійна втома,

загальне фізичне незадоволення, неможливість відновитися під час сну тощо). Для кожної фази синдрому емоційного вигорання характерні свої особливості: у фазі “напруження” переважають симптоми пізнавального компоненту (усвідомлення проблем); у фазі «резистенції» важливими є симптоми емоційного компоненту (вибірковість емоційної реакції, обмеження емоційної відповіді); у фазі «виснаження» домінують симптоми психосоматичних порушень. Ознаки, пов’язані з діями, супроводжують усі фази емоційного вигорання [4].

Особливу увагу слід приділити факторам, які сповільнюють розвиток цього явища або сприяють його функціонуванню. Зокрема, серед різноманітних соціально-психологічних та особистісних чинників можна виділити три основні групи, які, на нашу думку, мають велике значення для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Ці чинники включають особистісні детермінанти, такі як почуття несправедливості, самотності, соціальної незахищеності, економічної нестабільності, ізоляції, неконструктивні моделі поведінки, бажання контролю, високий рівень втоми від постійним доглядом за дитиною, слабка самооцінка, обмежений соціальний інтелект, а також високий рівень емпатії та низька професійна мотивація. Певні обставини також можуть впливати на цю ситуацію, зокрема соціальне порівняння та оцінки інших, почуття несправедливості, нерівності у взаєминах, негативні або напружені взаємини з колегами та підлеглими, а також рольові конфлікти. Крім того, важливу роль грає наявність психологічно важкого та емоційного напруженого контингенту, таких як діти з інтелектуальними порушеннями, РАС, агресивні підлітки тощо [1].

Отже, проведений аналіз наукових досліджень, які стосуються емоційного стану батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, підтвердив постійний стресовий навантаження на цю категорію батьків. Вони постійно перебувають у стані фізичної та емоційної втоми, переживань, сумнівів, емоційного напруження, хронічного стресу та роздратування, що призводить до емоційного вигорання. З урахуванням важливості цього питання, слід звернути увагу на необхідність розробки системних методичних рекомендацій для попередження емоційного вигорання у даній категорії батьків. Це допоможе забезпечити підтримку та допомогу цим батькам у їхній важливій ролі вихователів дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Боднар А.Я. Емоційне вигорання як внутрішньоособистісний конфлікт URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3723ffb1-4b5c-4c44-842a-d247c2755987/content>

2. Кукурудза Г.В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім’ям, що виховують дітей раннього віку з порушенням розвитку: монографія. Харків: Точка, 2013. 244 с.

3. Міщенко М.С. Особливості синдрому емоційного вигорання URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/415/1/Mischenko_M.C..pdf

4. Шевчук В. В. Наукові засади дослідження емоційного вигорання батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку *Проблеми сучасної психології* № 1 (17), 2020 URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/17024/1/%d0%a8%d0%b5%d0%b2%d1%87%d1%83%d0%ba%20%d0%92.%20%d0%9f%d1%80%d0%be%d0%b1.%20%d1%81%d1%83%d1%87%20%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%85%d0%be%d0%bb.pdf>

Мельник Ж.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Прохасько Н.Б., вчитель-дефектолог
КЗ ЛОР «БП НРЦ Святого Миколая»,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Реформа шкільної освіти (НУШ), яка відбувається в Україні, вимагає застосування нових підходів до навчання дітей, спрямованих на формування компетентностей, необхідних дітям для отримання цілісного уявлення про світ. Концепція «НУШ» розглядає процеси розвитку, виховання і соціалізації як взаємопов'язані і послідовні. Виховання впливає на процеси розвитку і соціалізації особистості, спрямовуючи їх у становленні характеру та здібностей дитини. Для набуття компетентностей застосовується діяльнісний підхід, тобто не пасивне набуття нових знань, а створення спеціально організованого процесу розвитку, здатності до самостійного рішення проблем, що мають особистісне значення в різних сферах діяльності [1].

Перспектива «Нової української школи» включає в себе підтримку інклюзивної освіти, тобто надання можливостей для навчання осіб з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти. Ця концепція передбачає створення необхідних умов для забезпечення прав і можливостей

цих осіб, враховуючи їхні індивідуальні потреби і здібності. Розвиток життєвої компетентності особистості відбувається у процесі життєдіяльності людини, її діяльності та спілкування з іншими людьми. Успішність життєдіяльності особистості визначається шляхом дотримання основного принципу розвитку життєвої компетентності: особистість повинна мати мінімальний (достатній) рівень компетентності у всіх аспектах життя, але в той же час бути абсолютно компетентною в найбільш важливих та необхідних аспектах життя.

К. Тороп зазначає, що «життєва компетентність» відноситься до ключових видів компетентності, яка проявляється через здатність вирішувати життєві проблеми різного характеру в контексті конкретної ситуації життєдіяльності людини на основі використання інформації, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві [4].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями формування життєвих навичок як складової життєвої компетентності набуває особливого значення, адже вони можуть стикатися з різними викликами у побутовому та професійному житті через обмеження в інтелектуальних можливостях. Так, оволодіння соціально-адаптаційними навичками є важливою умовою для успішної подальшої соціалізації дитини. У цьому процесі вона вчиться основам соціальної поведінки, навичкам спілкування, самообслуговування та самостійної праці. Тому необхідно акцентувати увагу на розвитку цих навичок, щоб допомогти даній категорії дітей здобути самостійність та досягти розвитку свого потенціалу. Важливість навчання життєвих навичок для цієї групи дітей виявляється у можливості покращити їх якість життя, забезпечити їм більше незалежності та створити умови для успішної соціальної інтеграції.

Формування готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя потребує спеціальної організації навчально-виховного процесу.

У спеціальній педагогічній літературі проблема формування соціально-побутових навичок у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку досліджувалася у працях В. Бондаря, Л. Виготського, Л. Дробот, Г. Дульнєва, І. Єременка, А. Ковальова, С. Миронової, С. Рубінштейн, О. Форнальчук та інших. С. Миронова вказує на те, що діти із порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежену здатність до самообслуговування. Вони часто не можуть виконувати навіть прості дії без допомоги дорослих, інструкцій і підтримки [2].

Порушення психофізичного розвитку, труднощі, з якими діти стикаються у повсякденному житті, а також гіперопіка з боку дорослих можуть суттєво понижувати мотивацію до оволодіння соціально-адаптаційними та соціально-побутовими навичками. Недостатня мотивація до навчання, виконання трудових завдань, або навіть самостійного

обслуговування може сприяти бездіяльному способу життя і ускладнити процес розвитку трудових і професійних навичок [4].

Рівень сформованості соціально-трудової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями може бути обмежений через наступні чинники: обмеженість комунікативної функції; недостатній пізнавальний і життєвий досвід; вузьке та неусвідомлене розуміння ідеалів, потреб і мотивів діяльності; некритична оцінка власних і чужих вчинків; порушення чи недорозвинення пізнавальної, сенсорної, емоційно-вольової сфери.

Реалізація нових стандартів освіти вимагає застосування нових форм і методів взаємодії педагога і школярів, перетворення батьків на активних учасників освітньо-виховного процесу. Разом з тим у світі зростає кількість дітей, які мають освітні труднощі різного ступеня прояву, і які включені в освітній процес у різний спосіб. Діти з інтелектуальними порушеннями потребують застосування таких методів навчання, які, враховуючи їх потенційні можливості, сприятимуть формуванню в них пізнавальної активності, їх успішній соціалізації та інтеграції в соціум. Одним з основних методів реалізації нових стандартів освіти є метод проєктів, або проєктна діяльність.

Розвиток та саморозвиток учня як активного учасника життя передбачає використання проєктних методів та життєвих проєктів. Проте, ці проєкти не будуються на загальних, одноманітних шаблонах, а скоріше адаптуються до індивідуальних запитів, потреб і інтересів кожної конкретної особистості. Вітчизняні педагоги (О. Кагаров, А. Пінкевич, С. Швацький), вважали основною цінністю методу проєктів є розвиток соціально значущих якостей особистості, таких як колективізм, суспільно-політична активність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети та інші. Вони вбачали, що проєктна діяльність стимулює розвиток цих якостей і сприяє підготовці учнів до активної участі в суспільному житті.

Проєктна діяльність сприяє формуванню особистості, яка має конкурентні переваги, володіє життєвою компетентністю та соціальною мобільністю. Вона вміє розв'язувати проблеми і виконувати різні життєві та соціальні ролі з ефективністю. Проєктна діяльність, з точки зору учня, – це можливість виконувати щось цікаве, самостійно в групі чи самому, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, яка дозволяє виявити себе, випробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь і показати публічно результат (досягнення): це діяльність, спрямована на розв'язання значущої проблеми, сформульованої самими учнями у вигляді мети й завдання, коли результат цієї діяльності – знайдений спосіб розв'язання проблеми – носить практичний характер, має важливе прикладне значення. Метод проєктів завжди зорієнтований на самостійну діяльність дітей – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного відрізка часу.

Проектна діяльність, з точки зору вчителя, виступає як інструмент розвитку, навчання та виховання, що сприяє формуванню та розвитку конкретних навичок проектування. Вона вчить проблематизації, тобто аналізу проблемного поля, виділенню підпроблем, формулюванню основної проблеми та задачі, яка виникає з цієї проблеми; цілепокладанню та плануванню діяльності; самоаналізу та рефлексії, включаючи оцінку власної успішності та результативності вирішення проблеми проекту; презентації, включаючи навички самопрезентації своєї діяльності та результатів; вмінню підготовки матеріалів для проведення наочних презентацій, використовуючи продукт, створений в результаті проектування; пошуку потрібної інформації, виділення та засвоєння необхідних знань з інформаційного поля; практичного використання знань, навичок та умінь в різних, включаючи нетипові, ситуації; вибору, освоєння та застосування відповідних технологій для створення продукту проектування; проведення дослідження, включаючи аналіз, синтез, формулювання гіпотези, деталізацію та узагальнення [3].

Таким чином, застосування методу проектів для дітей з інтелектуальними порушеннями вимагає уважного урахування їхніх особливостей та потреб. Перш за все, слід звернути увагу, що при плануванні проектної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями вчитель буде виступати у ролі керівника та фасилітатора. Педагог мусить враховувати низьку мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності, притаманну такій категорії підлітків. Розробка таких проектів, під час реалізації яких учні перебувають в реальній життєвій ситуації, наприклад, засвоюють конкретні побутові навички, вчать працювати чи виконувати спільно певну роботу, сприятиме формуванню в них життєвої компетентності.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.10.2023).
2. Миронова С. П., Формальчук О. С. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту : монографія Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 156 с.
3. Сазоненко Г. С., Приступа В. В. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель : науково-методичний посібник. Макарів : Софія, 2013. 411 с.
4. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико-зорієнтований посібник / за ред. канд. істор. наук І. Г. Єрмакова, канд. психол. наук К. С. Тороп, канд. пед. наук К. В. Рейди. Дніпро: «Інновація», 2018. 385 с.

Мельник В.М., викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
аспірант кафедри психології особистості та соціальних практик
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

CREATING LEARNING SPACE FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Everyone has the right to a quality education, which shall be directed to the development of the human personality. Education is not just about mastering study skills for example reading, writing and counting, learn chemistry or geography. Specifically, attendance at an educational institution, communication between children, and in particular socialization should be the main goal of teachers.

This is especially importance for children with autism spectrum disorders – an appropriate environment can significantly support the correction process and affect functioning in all their life. Autism spectrum disorders is one of these lifelong developmental disorders that affect communication and social abilities of an individual. Other characteristics often associated with autism are engagement in repetitive activities and stereotyped movements and unusual responses to sensory factors. [3; 4, p.69].

Many individuals with ASD have sensory dysfunction being hypersensitivity leading to sensation avoidance or on the contrary hyposensitivity which is a reduced perception of sensory stimuli. Furthermore, both can occur and vary in the same human. If the environment is sensorially overloaded, it turns achieving a calm emotional state required for effective learning. [1, p.10].

In the result we can see rocking, hand flapping and stimming like children with autism involuntary coping strategies due to the inability to block out irrelevant information from their surroundings. Distractibility, agitation and difficulty processing information can be extremally negative factor during the educational process [1, p.10].

The problematic conditions prevailing in the schools and kindergartens make it difficult occurring in this type of institutions to people with autism are inadequate lighting, extremally light colors and textures of various objects, absence of zoning and their appropriate marking, lack of opportunity to allocate special rooms for different types of activities [4, p.70]

Pedagogical workers have to take into account the impact of the effect of the environment on children with ASD for universal access and application: educational and behavioral aspects that have a strong connection to effective studying by students with autism [2, p.517].

American scientists Khare R., Mullick A. recommend to maximize visual space structure thanks to visual instructions, minimize sensory distractions on a par

with the sensory integration, and also do not forget about safety, accessibility, durability this objects [2, p.518].

Adapting designs to autistic people means create classrooms requiring concentration, which are additionally arranged according to peculiarities of sensor systems operation and the age categories. It is great to diversify rooms so that they have a place of isolation, but also of group interactions in a safe space. Autism-friendly design is also hideouts constitute, the places to rest from excess stimulation [3, p.71].

All children should be offered the same opportunities. Students with complex learning difficulties need more time and guidance to rehearse new learning in order to determine meaning. In conclusion pedagogues have to create an educational environment that is not only academically important, but also safe and beneficial to all students without exception.

Список використаних джерел

1. Keegan P. Developing best practice guidelines in designing physical learning environments for students with complex needs. *Master's Thesis*. 2022. 100 p.
2. Khare R., Mullick A. Designing inclusive educational spaces with reference to autism. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 53rd Annual Meeting*. 2009. P.517-520.
3. Khare R., Mullick A. Universally beneficial educational space design for children with autism: The research progression. *In CIB W084 International Meeting, Georgia Tech University*. 2008. P. 15-16.
4. Pogoda J., Majczyk J. Educational spaces for students with autism spectrum disorders. *Architectus*. 2022. V.3(71). P.69-77 DOI: 10.37190/arc220307

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

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Вирішальним фактором, який впливає на формування та розвиток особистості, поведінку дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) є тісна співпраця між родиною і фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів (далі ІРЦ). Проблема взаємодії батьків дітей з ООП з фахівцями закладів освіти, ІРЦ знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних

вчених, а саме: Л. Вавіної, Т. Дегтяренко, Дж. Депплер, В.Єрмакова, Л. Загик, В. Засенка, В. Бондаря, В. Іванової, А. Колупаєвої, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Лормана, І. Луценко, Т. Маркової, С. Миронової, Л. Островської, Т. Пагути, Л. Шипіциної, В. Феоктистової, С. Хорош, та ін.

Науковці розглядають різні стратегії співпраці з батьками, як одну з базових педагогічних технологій інклюзивної освіти, яка пропонує їм інформованість, участь у заходах, діалог та обмін думками, участь у прийнятті рішень щодо організації та змісту освітнього процесу.

Значна увага приділена батькам як ключовим партнерам в інклюзивному навчанні та законним представникам дітей. Батьки дітей з ООП розглядаються як рівноправні партнери фахівців ІРЦ, які мають включитися у співпрацю. Саме ІРЦ відкритий до застосування сучасного світового досвіду соціальної інтеграції дітей з ООП.

У психолого-педагогічній роботі з батьками окреслилися два напрямки, практично дуже пов'язані між собою, а саме:

1) освітня робота з батьками, підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності у виховній і корекційно-розвитковій роботі з дитиною з конкретних питань;

2) оздоровлення психологічного стану батьків, підвищення їхньої соціальної активності і здатності до конструктивної взаємодії з фахівцями, спрямованої на допомогу дитині у навчанні, розвитку і соціальній адаптації [1, с. 46].

Освітня робота з батьками охоплює широке коло питань зокрема, у батьківських громадських організаціях, виступів у засобах масової інформації і закінчуючи індивідуальними консультаціями з окремих питань розвитку дитини, її спілкування, соціально-трудова адаптації.

Психолого-педагогічна компетентність батьків має не менш важливе значення для продуктивного спрямування їхньої громадської активності, яка набуває дедалі більшого значення у прийнятті рішень щодо форм соціальної інтеграції дітей з ООП.

Серед різних форм освітньої роботи з батьками найбільшого впровадження набули демонстраційні заняття, коли батьки спостерігають певні педагогічні прийоми під час корекційно-розвиткової роботи фахівця з їхньою дитиною та отримують пояснення їх значення [5].

Позитивний вплив демонстраційних занять на батьків, цілком доступних для більшості з них, виходить далеко за межі тільки надання їм практичних навичок у навчанні і розвитку дитини. Вони допомагають подолати пасивність батьків, які побачивши позитивні зрушення у знаннях і вміннях дитини завдяки і їхнім зусиллям, набувають більшої впевненості у власних можливостях і стають відкритішими до продуктивної взаємодії з фахівцями та іншими батьками.

Подолання дефіциту спілкування батьків можливе через організацію переважно святкових зустрічей. ІРЦ можуть створювати батьківські клуби.

Цінність таких зустрічей незаперечна і заслуговує підтримки, бо сприяє встановленню дружніх зв'язків між сім'ями зі спільними проблемами.

Також доцільним у ІРЦ при організації роботи з батьками з ООП є:

1) психологічний супровід батьків, які виховують дітей з ООП;
2) система психолого-педагогічних послуг, яка включає діагностику, консультування та корекцію виявлених порушень або не достатньої ефективності у сімейному вихованні і розвитку дитини;

3) освітня робота з батьками, особливо з групами батьків, де можна успішно поєднувати розв'язання навчальних і психокорекційних завдань [4].

Стратегічними завданнями роботи з батьками дітей з ООП в ІРЦ, на думку А.Колупаєвої [6], є:

1) пом'якшення психологічної травмованості батьків та допомога прийняти порушення розвитку дитини, отже, досягнення безпосереднього емоційного прийняття і самої дитини;

2) оздоровлення взаємин у сім'ї, зокрема, спілкування з дитиною, яка має порушення в психофізичному розвитку;

3) поліпшення соціального функціонування батьків;

4) підвищення інтересу і компетентності батьків щодо навчання, виховання і розвитку дитини.

Усі окреслені завдання взаємно проникні і розв'язуються в комплексі заходів.

Отже, робота з батьками дітей з ООП є невід'ємною частиною ІРЦ, адже співпраця та партнерство між фахівцями та батьками відіграють критичну роль у створенні сприятливого середовища для навчання та розвитку дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Галян О.І., Борисенко З.Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць. № 2, Т. 2. 2019. С. 44–49.

2. Миронова С.П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. Випуск № 9. 2017. [Електронний ресурс]. URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>

3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/Inclusive_study_Sep17.pdf

4. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посібн. / уклад. О.В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

5. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ, 2010. 363 с.

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*

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сьогодні в Україні немає дитини, яку б тією чи іншою мірою не зачепила війна. Однією із найвразливіших категорій населення, яка підпадає під вплив психотравмуючих ситуацій у суспільстві, є діти, особливо діти з особливими освітніми потребами, які достатньо гостро сприймають події, які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища. Пережитий стрес – якщо з ним не боротися – може спричинити проблеми з фізичним і психічним здоров'ям.

Мета дослідження: аналіз методів надання дітям з особливими освітніми потребами психологічної та медичної допомоги і підтримки під час війни та створення середовища, що сприяє здоровому розвитку та благополуччю цих дітей.

Робота з дітям з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану потребує міждисциплінарного підходу. Головна мета медико-психологічної допомоги в такій екстремальній ситуації – це збереження фізичного та психічного здоров'я всіх учасників цих подій, тобто, повернення дитини до активного існування в реаліях сьогоdnішнього дня і формування у неї позитивного ставлення до психологічної допомоги [1; с. 4-74].

На думку Т. Матафонова, П. Дарман, М. Пухівського головними принципами надання допомоги особам, які перенесли психологічну травму в результаті впливу екстремальної ситуації, в тому числі постраждалим внаслідок військового конфлікту є принцип нормалізації; принцип партнерства і підвищення гідності особистості; принцип індивідуальності [1; с. 4-74].

Під час війни діти з особливими освітніми потребами постійно перебувають у стані невизначеності. Звук повітряної тривоги та вибухів, дорога та незнайомий простір у випадку евакуації – усе це викликає страх,

розгубленість і тривогу. Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми [2].

Тому фахівцю, який працюватиме з дітьми з ООП із різним ступенем включеності в травмуючі події, слід проводити як профілактичні, так й індивідуально зорієнтовані заходи.

Традиційно виокремлюють такі принципи надання першої психологічної допомоги:

- захищати безпеку, гідність і права людини;
- адаптувати свої дії відповідно до культурних традицій;
- бути обізнаним щодо способів реагування на надзвичайну ситуацію;
- берегти себе.

Якщо допомога потрібна, важливо, щоб психолог критично оцінив свої можливості, а за необхідності – делегував роботу відповідним фахівцям, можливо потрібна спеціалізована медична, психіатрична та соціальна допомога. Тож завдання практичного психолога – надати необхідні контакти батькам, направити їх до відповідних фахівців [4; с. 6-28].

Слід не забувати і про батьків дітей з ООП, основною метою психологічної допомоги яких, є соціально-психологічна підтримка. Основними завданнями якої, є: оптимізація дитячо-батьківських відносин, поліпшення психоемоційного стану батьків, гармонізація подружніх стосунків, створення та зміцнення відносин між сім'ями, які мають дітей з ООП, з метою розширення кола взаємодії [5].

Оскільки, крім психологічної роботи, важливим є надання медичної допомоги, тому на період дії воєнного стану, наказом МОЗ № 496 про «Деякі питання надання первинної медичної допомоги в умовах воєнного стану» надавачі первинної медичної допомоги забезпечують ведення обліку переміщених осіб, які звертаються для отримання первинної медичної допомоги; надання первинної медичної допомоги та медичної допомоги пацієнтам у невідкладному стані з числа переміщених осіб; проведення вакцинації відповідно до вимог календаря профілактичних щеплень [3].

Цілком очевидно, що медико-психологічна робота в екстремальних ситуаціях є складним комплексом діяльності різних фахівців, обумовлює різноманітні техніки і технології роботи з дітьми з ООП, які опинились у складних обставинах, що не завжди піддаються розумінню та контролю. В кожному конкретному випадку необхідно правильно визначити сфери життя, свідомості та діяльності особистості, які дозволять обрати адекватний шлях допомоги постраждалим [1; с.4-74].

Таким чином, питання медико-психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами розглядається як багатокomпонентна, сфокусована діяльність медика та психолога, спрямована на формування фізичної та психологічної стійкості у подоланні наслідків надзвичайної

ситуації, підвищення рівня стресостійкості, навчання способам самовідновлення тощо. У результаті впровадження потрібного комплексу заходів очікується зменшення рівня тривожності, нервового напруження, страхів у дітей з особливими освітніми потребами, розвиток емоційної стабільності, вміння адекватно виражати свої емоції та почуття.

Список використаних джерел

1. Досвід надання допомоги дітям і сім'ям – жертвам військового конфлікту : практ. посіб. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 152 с.
2. Калініна Т.С. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Випуск 3, С. 103-107.
3. Наказ МОЗ України від 17.03.2022 № 496 «Деякі питання надання первинної медичної допомоги в умовах воєнного стану» <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukraini-vid-17032022--496-dejaki-pitannja-nadannja-pervinnoi-medichnoi-dopomogi-v-umovah-voennogo-stanu>
4. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації : метод. посіб. / Уклад. Г.Б. Растроста. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2018. 64 с. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації : метод. посіб. / Уклад. Г.Б. Растроста. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2018. 64 с.
5. Чуйко О. В. Зарубіжні моделі психосоціальної реабілітації дітей, травмованих війною. *Український психологічний журнал*. 2017. № 1. С. 192-203.

Михальська С.А., доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

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

ОСОБЛИВОСТІ ВСТАНОВЛЕННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА ЗПР

Здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки – необхідна риса для дитини, яка досліджує світ. Завдяки цьому спонукається інтелектуальна діяльність дітей та стимулюється пізнавальна активність, що є важливим та необхідним для учнів з особливими освітніми потребами в процесі навчання та виховання.

Порушення мислення та засоби його корекції вивчали такі вчені, як Н. Баранець, Л. Виготський, І. Дубровський, І. Єременко, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна та ін. [2, 3, 4]. Вони вважали, що розвиток здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у дітей тісно пов'язаний з розвитком мислення, особливо наочно-образного та словесно-логічного мислення.

Результати дослідження В. Синьова, В. Василевської, Х. Замського та інших продемонстрували, що учні молодших класів з інтелектуальними порушеннями зазнають значних труднощів у встановленні причинно-наслідкових зв'язків та виявляють схильність до використання тавтологічних і описових відповідей, замість причинних пояснень. Вони не розрізняють причинно-наслідкові зв'язки чітко, а здатність учнів з інтелектуальними порушеннями узагальнювати і конкретизувати природні зв'язки між явищами - є не дозрілою [2].

В. Василевська, В. Синьов, Н. Стадненко [2, 3] вважають, що учні з інтелектуальними порушеннями краще встановлюють зв'язок від причини до наслідку, ніж від наслідку до причини. Якщо ж завдання має практичний характер, дітям вдається простіше встановити причинно-наслідковий зв'язок. Практичні дії сприяють тому, що діти з інтелектуальними порушеннями виділяють саме ті властивості предметів, які спричинюють явище.

Діти із ЗПР не можуть діяти за наочним зразком через порушення операцій аналізу, цілісності, цілеспрямованості, активності сприйняття – все це веде до того, що дитина не може проаналізувати зразок, виділити головні

частини, встановити взаємозв'язок між частинами і відтворити дану структуру в процесі власної діяльності [1, с. 17].

З метою вивчення вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та ЗПР нами було проведено дослідження де ми використали такі методики: «Сюжетні картинки», «Прості аналогії» (за описом Л. Столяренко), «Методика незакінчених речень», оповідання «Лев і Миша», «Розумна ворона», «Мураха і голуб» [3].

Порівнюючи особливості встановлення причинно-наслідкових зв'язків молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та молодших школярів з ЗПР, можна зробити висновок, що в усіх учнів вищезазначених нозологій є порушення операцій мислення - аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та порівняння (табл. 1).

Таблиця 1

Категорія порушень у дітей	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Інтелектуальні порушення	0%	8,75%	91,25%
Затримка психічного розвитку	22,5%	30,0%	47,5%

Учням важко встановити причинно-наслідкові зв'язки без постійної допомоги. Незрозумілі явища та абстрактні поняття викликають труднощі встановлення смислових зв'язків між ними, саме через порушення операцій мислення.

За результатами дослідження в порівнянні з дітьми з інтелектуальними порушеннями, мисленнєві процеси у дітей з затримкою психічного розвитку збережені краще. Вони частково здатні абстрагувати, узагальнювати, переносити отримані уміння на інші ситуації та приймати допомогу. Однак, збідненість уявлень про навколишню дійсність, звужений обсяг сприймання та низький розвиток уваги мають безпосередній вплив на мисленнєві операції та на вміння адекватно встановлювати причинно-наслідковий зв'язок між явищами та предметами).

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів проблеми порушення мислення дітей з інтелектуальними порушеннями та ЗПР. Зокрема, на глибше вивчення чекають питання порівняння розвитку мисленнєвих процесів у дітей з особливими освітніми потребами різних нозологій.

Список використаних джерел

1. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
2. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини: Підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

3. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та страших дошкільників. Кам'янець- Подільський : Абетка. 1998. 144 с.

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

Михальський А.В., кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри інклюзивної освіти, реабілітації та гуманітарних наук
Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільського державного інституту», м. Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН МЕДИКО-БІОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОСВІТИ ДІТЕЙ З ООП

Аналіз сучасних тенденцій розвитку корекційної освіти свідчить про необхідність розширення і удосконалення підготовки фахівців відповідно до нових викликів суспільства щодо надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Професійна підготовка є складним процесом, який забезпечує випуск професійно компетентних фахівців, які відповідають запитам сучасної освіти.

Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають ООП, присвячено багато досліджень науковців, зокрема А. Колупаєвої, В. Засенка, Т. Сак, В. Тарасун, В. Синьова, В. Бондаря, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова та ін.

Тенденції в розвитку системи корекційної освіти наразі вбачаються у подальшій фундаменталізації змісту навчання, підготовки кваліфікованих корекційних педагогів, здатних супроводжувати дитину в умовах інклюзивного навчання (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Активний розвиток в нашій країні інклюзивної форми навчання вимагає ґрунтовної підготовки майбутніх фахівців. Актуальною постає проблема формування професійної компетентності корекційних педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями.

Сьогодні є необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, здатних здійснювати специфічну професійну діяльність у нових умовах, які можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям з особливими

потребами у створенні умов для їх успішного навчання, розвитку та соціалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну, психологічну та правову підготовку [3, с. 374].

На сучасну систему підготовки фахівців корекційної освіти впливають такі чинники: досягнення в галузі педагогіки, технологій та медицини; успіхи спеціальної освіти та суміжних з нею галузей; стан практичної роботи у спеціальних закладах. Проте першочергового значення набуває зміст підготовки фахівців, а також форми і методи [2, с. 204].

Сучасні підходи до освіти дітей з особливими потребами дозволяють розглядати спеціальну підготовку майбутнього педагога як невід'ємну складову частину освітнього простору. Важливою умовою підготовки педагога стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів і настанов, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами [6, с. 100].

Підготовка фахівців у галузі корекційної освіти є комплексним та системним процесом, що включає вагому інтердисциплінарну складову. Зокрема, фахівці – корекційні педагоги, окрім знань і умінь з педагогічних, психологічних, соціально-гуманітарних дисциплін, повинні мати базові компетенції у сфері суто біологічних та медичних предметів, таких як анатомія та фізіологія вищої нервової діяльності, основи медичних знань, валеологія, патопсихологія, дефектологія тощо [1, с. 168].

На думку Н. Пахомової успішність підготовки кваліфікованих кадрів значною мірою залежить від форм і методів організації інтегративності навчально-виховного процесу, рівня сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки, готовності та здібності студента до інтеграційної діяльності, що проявляються в особистісно- професійних якостях у процесі корекційної роботи [4].

Л. Руденко вважає, що «...блок медичних дисциплін повинен включати анатомію, фізіологію і патологію дитини, медичну генетику, невропатологію, психопатологію і клініку розумово відсталості дитини. Вивчення цих дисциплін повинно бути не спонтанним, а йти «крок за кроком», тобто кожна наступна дисципліна має ґрунтуватись на вивченні попередньої і підводити майбутнього спеціаліста до розуміння і засвоєння основних фахових дисциплін» [5, с. 117].

Метою викладання медико-біологічних дисциплін є не лише ознайомлення здобувачів з основними неврологічними та психопатологічними симптомами і синдромами, а перш за все розуміння сутності патологічних процесів, які відбуваються в організмі дитини. Для досягнення цієї мети блок медико-біологічних дисциплін повинен включати «Анатомію, фізіологію і патологію дитини, валеологію», «Основи генетики»,

«Мовленнєві та сенсорні системи і їх порушення», «Невропатологію і психопатологію» і «Клініку інтелектуальних порушень».

Корекційні педагоги мають чітко уявляти собі суть норми і патології, характер порушення інтелектуального і фізичного розвитку дитини, питання етіології, патогенезу та особливостей перебігу різних порушень, вільно володіти медичною термінологією, мати цілісне уявлення про природу та механізми психофізичних порушень, прогнозувати їхні наслідки з тим, щоб науково обґрунтовано визначити компенсаторні можливості та корекційні заходи, обирати адекватні шляхи компенсації порушених функцій, забезпечити максимальну ефективність впливу на дитину з урахуванням її стану здоров'я і функціональних можливостей.

Курси «Анатомії, фізіології і патології дитини, валеології», «Основ генетики» покликаний надати майбутнім спеціалістам загальні знання анатомо-морфологічних особливостей будови людського організму та спадкові аномалії розвитку дітей з метою збереження життя, і здоров'я дитини.

Вивчення «Невропатології і психопатології» дає можливість опанувати анатомо-фізіологічні особливості нервової системи людини, освоїти ази топічної діагностики захворювань нервової системи, ознайомити з видами рухових, чутливих та вегетативних порушень, клінічними проявами основних захворювань ЦНС у дитячому віці та навчитися оцінювати можливість корекції даних патологічних станів. Здобувачі знайомляться з базовими поняттями, основними факторами та видами дизонтогенезу. Психопатологія знайомить здобувачів з етіологією та патогенезом розладів психіки та поведінки внаслідок органічного ураження головного мозку та клінічними ознаками розладів психіки і поведінки.

Блок медико-біологічних дисциплін завершується курсом «Клініка інтелектуальних порушень», в якому відображається сукупність знань здобувачів з клінічних та психолого-педагогічних дисциплін. Даний курс розкриває особливості психічної діяльності дітей з порушенням інтелекту, дає уявлення студентам про етіологію, патогенез, психічні порушення залежно від ступеня тяжкості інтелектуального порушення; показує клінічні форми, їх перебіг, шляхи компенсації, профілактики; визначає роль та значення корекційного педагога та спеціального психолога в системі медико-психолого-педагогічної реабілітації. Важливим є те, що вивчення медичних дисциплін є основою для подальшого вивчення дисциплін фахової підготовки.

Отже, набуті здобувачами знання з медичних дисциплін допоможуть їм у майбутній професійній діяльності своєчасно виявляти і правильно оцінювати психофізичний стан дітей та визначати обсяг корекційно-реабілітаційної допомоги.

Список використаних джерел

1. Мединська Ю. Роль та місце дисципліни «патопсихологія» у підготовці майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*; за ред. О. Гаврилова, В. Співака. Серія «Соціально-педагогічна». Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. Вип. 20. Ч. 1. С. 168.
2. Миронова С.П. Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 204–209.
3. Пахомова Н.Г. Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Спеціальна освіта стан та перспективи*: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17–18 травня 2017 р. Харків, 2017. С. 374–377.
4. Пахомова Н. Г. Інтеграція методико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів. Автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня докт. педаг. наук. Київ, 2013. 44 с.
5. Руденко Л.М. Удосконалення викладання медичних дисциплін на дефектологічному факультеті. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: Зб. наукових праць. Київ. Університет «Україна». 2004. С.117–122.
6. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України*: науковий журнал Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2015, Вип. 6. С. 100–104.

Миронова С.П., доктор пед. наук, професор,
проректор з наукової роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ВІРТУАЛЬНИЙ ПОМІЧНИК В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Штучний інтелект вже є не фантастикою, а повсякденною реальністю. Тому на разі в різних наукових галузях дискутуються питання його використання. Не є винятком і освіта. Відповідно в організації навчальної діяльності дітей, виховної роботи з ними необхідно це враховувати, при цьому проблема є актуальною як для загальної, так і для спеціальної освіти.

У літературі є різні тлумачення поняття «штучний інтелект». Зокрема:

«програмне забезпечення, яке здатне самонавчатися», «здатність інженерної системи обробляти, застосовувати та вдосконалювати здобуті знання та вміння», цифрова технологія, комп'ютерна програма та ін. [2; 3]. І, хоча, штучний інтелект (далі ШІ) увійшов в практику не так давно, його вже почали активно запроваджувати в освіті. Наприклад, М.Мар'єнко визначено, що ШІ можна використовувати як віртуального помічника вчителя в освітньому процесі, як асистента «для створення персоналізованого навчального середовища» та ін. [1].

Спробуємо окреслити можливості та труднощі використання штучного інтелекту, зокрема, цифрової технології ChatGPT в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – дітей з ІП).

Можливості використання ШІ в навчанні дітей з ІП

- Індивідуалізація навчальних програм, матеріалів.
- Адаптація та модифікація вправ і завдань.
- Візуалізація навчального процесу.
- Надання додаткової інформації з поясненням.
- Забезпечення різноманітності завдань.
- Підтримка сформованих навчальних навичок.
- Моніторинг результативності навчання.
- Розвиток комунікативних навичок.
- Розвиток навичок критичного мислення.

Проблеми і недоліки використання ШІ в навчанні дітей з ІП

- ✓ Відсутність адаптації до індивідуальних потреб дитини.
- ✓ Неспроможність врахувати специфічні особливості дітей з ІП.
- ✓ Відсутність взаємодії з дітьми.
- ✓ Відсутність емоційного сприйняття.
- ✓ Відсутність гнучкості.

Отже, підсумуємо, що ШІ не є універсальною програмою, яка забезпечить процес навчання учнів з ІП. Це лише помічник у доборі матеріалів та їх адаптації до освітніх і корекційних цілей.

Важливо пам'ятати, що ШІ не замінить реального вчителя. Використання ШІ повинно супроводжуватися підтримкою та супроводом корекційних педагогів, які є компетентними в психофізичних особливостях дітей з ІП, знають специфіку методів навчання та засобів корекції.

Список використаних джерел

1. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. Фізико-математична освіта, 2023. Том 38. № 1. С. 48-53. URL: <https://fmojournal.org/index.php/fmo/article/view/225>

2. Мірошнікова А. Штучний інтелект і вчитель – тандем майбутнього? URL: <https://osvitoria.media/experience/shtuchnyj-intelekt-ta-vchytel-tandem-majbutnogo/>

3. Терепищій С. Медіаграмотність в епоху штучного інтелекту: інтеграція інструментів і методів штучного інтелекту в сучасні педагогічні

підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Т. 4, С. 195-202.

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

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (2021) [1], однією з ключових компетентностей дошкільника виокремлюється соціально-громадянська. Для дітей дошкільного віку, які мають інтелектуальні порушення, її формування набуває особливого значення, оскільки сприяє успішній інтеграції в суспільство, розвитку навичок комунікації та співпраці з оточуючими, а також вибудовує у них основні соціальні норми і цінності. Крім того, цей процес сприяє поліпшенню якості життя дітей та підготовці їх до подальшого навчання та соціалізації. Тому, забезпечення повноцінної інтеграції цієї категорії дітей в соціум є особливо важливим завданням у рамках формування соціально справедливого та інклюзивного суспільства.

Мета цієї роботи полягає у висвітленні особливостей формування соціально-громадянської компетентності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

«Соціально-громадянська компетентність – це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя» [1, с.16].

Особливості дітей з інтелектуальними порушеннями проявляються в обмеженому запасі знань та навичок. Взаємини з педагогами розвиваються повільно та складно. Комунікабельні здібності дошкільників обмежені, що спричиняє труднощі в усвідомленні власних відносин з оточуючими та реагуванням на різні ситуації. Особистий інтерес таких дітей переважає над інтересами колективу. Взаємодія з іншими, навіть знайомими, а також незнайомими, викликає значні труднощі. Якщо дитина намагається спілкуватися, це часто ускладнюється обмеженим словниковим запасом та порушенням мовлення, що негативно впливає на її адаптацію [5].

Соціально-громадянська компетентність у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими особами та вирішувати соціальні завдання, що виникають у повсякденному житті, засновані на засвоєних знаннях та особистісному досвіді, відповідно до їх вікових особливостей [2].

Головними орієнтирами соціального розвитку є розвиток самопізнання, що включає свідоме сприйняття власних емоцій, почуттів та переживань; формування уявлення про інших людей, включаючи розуміння емоційного стану інших осіб; розвиток навичок взаємодії з оточуючими, що включає в себе встановлення і підтримання контактів, дотримання особистих меж у спілкуванні, а також співпрацю та кооперацію з іншими людьми [4]. Громадянський розвиток передбачає формування уявлення у дитини про себе як громадянина України, ціннісне ставлення до українського народу [1].

В. Сичевська виокремлює основні принципи роботи, спрямованої на соціальний та громадянський розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями [3]: наголос на організації поведінки дитини, що враховує її особисті потреби та сприяє формуванню взаємин з іншими особами; поступовість, систематичність, обережність та терплячість, враховуючи значущість їх адаптації до нових умов життя; уважне врахування впливу особливостей пізнавальних процесів на формування моральних норм та поведінки; створення ситуацій, які відповідають віковим і типологічним потребам дітей; цілеспрямоване створення ситуацій для стимулювання емоційного переживання, яке може служити внутрішнім мотивом для вчинків дитини.

Науковці [3; 5] обґрунтовують використання методів з формування соціально-громадянської компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку. Так, ключовим визначають метод моделювання, який передбачає демонстрацію прикладів адекватної поведінки, яка слугує взірцем для дітей. Ефективність використання рольових ігор обумовлюється можливістю надання дітям практичних ситуацій для розвитку їх комунікативних навичок. Також важливим є встановлення зворотного зв'язку, яке включає похвалу або поощрення за позитивну соціальну поведінку та невдоволення у випадку неприйнятної поведінки. Перенесення отриманих навичок з ігор у реальні ситуації забезпечить їх різноманітність для підвищення шансів на узагальнення. І, нарешті використання візуальних засобів мистецтва, таких як ілюстрації до казок, мультфільми, комп'ютерні ігри, аудіозаписи, сприятиме полегшенню сприйняття інформації та розвитку моральних уявлень.

Таким чином, формування соціально-громадянської компетентності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями має вирішальне значення для їхньої інтеграції в суспільство та підготовки до подальшого навчання й соціалізації. Це передбачає формування уявлень в дитини про себе, оточуючих, свою країну та вимагає уваги до психофізичних

особливостей дітей, їх потреб та емоційного розвитку. Для досягнення цієї мети, важливо враховувати ключові принципи роботи та шляхи формування зазначених вмінь під час організації корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають інтелектуальні порушення.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. №33. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/> (дата звернення: 21.10.2023).

2. Мойсеєнко І., Кодаченко Н. Визначення соціальної компетентності дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Управління в освіті: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2023. С.93-97.

3. Сичевська В. Соціальне виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу освіти компенсуючого типу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. №1 (13). С. 225-233.

4. Тищенко Т.Г. Формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями як психолого-педагогічна проблема: VI Міжнар. конф. молодих учених. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 324–326.

5. Ярмола Н. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. №1 (16). С. 393-409.

Молотай Н. Г., асистент вчителя
Пироговецького ліцею (опорний)
с. Пирогівці Хмельницької ОТГ,
м. Хмельницький, Україна

СПІВПРАЦЯ ВЧИТЕЛЯ І БАТЬКІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ УСПІШНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Основним завданням інклюзивної освіти є створення всіх необхідних умов для розвитку особливої дитини в освітньому середовищі. Цим займаються адміністрація навчального закладу, психологи, соціальні педагоги, вчителі, вихователі, сурдопедагоги та інші фахівці. Але одна справа – прийняти дитину з особливими освітніми потребами до школи, і зовсім інша – знайти взаєморозуміння з нею та її батьками (опікунами). Саме тому в процесі розвитку інклюзивної освіти особливе місце займає

тісна взаємодія між школою та родиною, котрі як партнери мають спільну мету – допомогти дитині соціалізуватися в освітньому середовищі [1, с. 10]. Для успішної реалізації інклюзивного навчання батьки дитини з особливими освітніми потребами мають стати частиною шкільної команди не лише на папері. Працюючи в інклюзивному класі, потрібно визначити головну мету – допомогти батькам відчувати нашу підтримку, повірити в себе та у власні сили. Проблема роботи з дітьми та батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, знаходиться в центрі уваги багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її практичного спрямування. Наприклад, І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва вказували на те, що сім'я є основним середовищем формування людини, але вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому оточенні.

Навчальний заклад організовує інформаційні заходи щодо підтримки родини, консультації осіб, які піклуються про дитину: батьків/опікунів, вчителів, асистентів вчителів та інших. Як з дітьми, так і з батьками робота може бути індивідуальною або груповою [2, с. 5].

Основною метою взаємодії з батьками/опікунами є:

- створення тісного контакту батьків зі педагогами як ресурсу, шляхом надання постійної допомоги в розв'язанні проблемних питань, пов'язаних з вихованням дитини;

- участь батьків в громадській діяльності у межах навчального закладу;

- підготовка батьків як учасників змін в соціумі;

З урахуванням цілей та кінцевих результатів робота з батьками або опікунами проводиться в наступних формах:

- загальні засідання по інформуванню;

- бесіди. Вони можуть бути як колективні, так й індивідуальні. Звісно, кожна з них має свої переваги та недоліки. Як показує досвід, індивідуальні бесіди є більш ефективними, тому що під час особистого спілкування батьки більш відкриті, упевнені та комунікабельні. Вони не соромляться щось розповісти або запитати. Своєю чергою вчителі почувають себе також більш упевнено та мають можливість обговорити всі питання стосовно дитини. Отже, індивідуальні бесіди є дуже продуктивними як для учителя, так і для батьків. Колективні бесіди також мають свої переваги. Вони дозволяють батькам обмінюватися досвідом, що є дуже важливим.

- консультації. Найкращим є індивідуальне консультування кожного з батьків, яке ставить за мету інформування батьків щодо психологічного розвитку їхньої дитини.

- батьківські збори. У своїй роботі педагоги використовують такі форми, як тренінги, круглі столи, збори-ігри. Якщо взяти до уваги збори у форматі «круглого столу», можна зробити висновки, що під час таких зустрічей батьки задоволені, бо мають можливість обмінюватись досвідом, надавати один одному підтримку, і це дає батькам відчуття того, що вони не сам на сам зі своєю проблемою. Дуже цікавою формою батьківських зборів є тренінги, у процесі яких вирішується багато завдань. Участь у тренінгах учить батьків вирішувати конфліктні ситуації та деякі особисті проблеми з дитиною. Батьки вчаться ефективно взаємодіяти з дітьми. Вони усвідомлюють та інколи навіть змінюють свою батьківську позицію. Завдяки тренінгам знімається почуття провини та підвищується самооцінка учасників.

- індивідуальні та групові заняття з дітьми за участю батьків. Участь в таких заняттях, стимулює батьків, надихає їх. Тут вони вчаться не тільки змістовній взаємодії зі своєю дитиною, але й освоюють нові методи та форми спілкування з ним. Крім того, на заняттях батьки вчаться приводити у відповідність можливості дитини та свої вимоги до нього.

- проведення спільних свят, конкурсів, розваг [3, с. 47-48].

Засідання по інформуванню організовуються, зазвичай, на початковому етапі спілкування, але можуть проводитися і частіше, враховуючи специфіку заходів конкретного навчального закладу.

Наявність певної психолого-педагогічної системи сприяє правильному розвитку дитини. Розроблена програма спільної взаємодії батьків, дітей і вчителів містить виконання різних видів вправ, режимні моменти, ігри з дітьми як вдома, так і на прогулянках.

Одним з компонентів співпраці батьків та вчителів є створення індивідуальної програми розвитку. Роль батьків проявляється в наданні даних про дитину, її інтереси, схильності, сильні й слабкі сторони, традиції і стиль виховання в родині та іншої важливої інформації, яка може допомогти кращому розвитку дитини [4, с. 209].

Батьки надають важливу інформацію, котра допоможе створити та максимально успішно реалізувати індивідуальну програму розвитку дитини (наприклад, підготування тем, стиль та спосіб навчання вдома, навички та здібності, які учень демонструє вдома, в незнайомому оточенні, його улюблені заняття, а також те, що не подобається, його можливі реакції на різноманітні ситуації та ін.); консолідують та забезпечують безперервність навчального процесу, розпочатого педагогічним персоналом навчального закладу, надаючи дитині вдома можливість для розвитку та застосування на практиці компетенцій, сформованих під час навчального процесу; надають зворотню інформацію щодо перенесення дитиною сформованих навичок в побутові домашні ситуації; підтримують відкритий діалог з навчальним закладом.

Виходячи зі специфіки сімей, де є діти з ООП, слід зазначити, чим більш залучені батьки в інклюзію, тим більша ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей [5].

Таким чином, співпраця з батьками являється ключовим елементом в створенні середовища, де діти почуватимуться щасливими та захищеними, відчуватимуть підтримку родини та зможуть максимально розвивати свій потенціал. В цьому середовищі фахівці та батьки мають співпрацювати задля надання найкращої допомоги дитині в навчанні.

Список використаних джерел

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ: 2018. 252 с.
2. Колупаєва А.А., Наконечна Л.М. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
3. Кочерга О. В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ : Ред. газ. з дошк. та почат. освіти, 2012. 128 с.
4. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Кіровоград : КОД, 2012. 355 с.
5. 10 правил комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://cutt.ly/oYfcfug>

Ніколенко Л.М., кандидатка педагогічних наук,
завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти
*Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна*

МІСЦЕ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У наш час цифрова компетентність стрімко і впевнено увійшла до необхідних умов освіти особистості і оволодіння нею виступає важливим складником професійної підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти. Можемо з упевненістю твердити, що ця компетентність «захопила» позицію поряд із базовою професійною теоретичною підготовкою і наскрізно проходить через решту аспектів підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти.

На нашу думку, комунікативна сфера цифрової взаємодії є провідною щодо організації навчальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами (ООП), за умови забезпечення її належної якості, тобто новий вимір освітньої взаємодії з дитиною з ООП вимагає від майбутнього педагога

спеціальної освіти вже під час навчання в університеті володіння цілою низкою додаткових навичок і трансформації набутих.

У переважній більшості випадків цифровий контент та цифрові механізми є очікуваними та бажаними для дитини з ООП. Практика показує, що цифрові пристрої, діджитал-підходи, ігровий формат в онлайні мають позитивний вплив на процес навчання, і допомагають подолати багато фізичних та моральних кордонів [1]. Це, на нашу думку, особливо важливо у світлі тенденцій інклюзивності та організації навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

У зв'язку із цим нагальним постає питання готовності здобувачів – майбутніх педагогів спеціальної освіти до впровадження цифрових навчальних технологій і як допоміжних, і як самостійних освітніх елементів.

Якими ж є критерії такої готовності і за якими показниками вона має вимірюватися? Думаємо, основою їх розробки може слугувати «Рамкова структура цифрових компетентностей для українських вчителів та інших громадян» (dComFra) [2], у якій нашу особливу увагу привернула сфера комунікації та взаємодії у цифровому суспільстві. До цієї сфери увійшли такі компетентності: комунікація (взаємодія) за допомогою цифрових технологій; поширення та обмін даними за допомогою цифрових технологій; співпраця за допомогою цифрових технологій; цифрове громадянство: використання е-послуг, Е-підпис; відповідальність; правові та етичні норми; мережевий етикет.

Ми провели опитування щодо самооцінювання рівня розвитку комунікативної сфери цифрової компетентності майбутніх педагогів спеціальної освіти. Участь в опитуванні взяли здобувачі денної (51 особа) та заочної (43 особи) форми навчання бакалаврського та магістерського рівня. Опитування проводилося онлайн у програмі Forms. Визначався базовий, середній і високий рівень розвитку за п'ятьма критеріями, означеними в Рамці цифрових компетентностей [2]. Наведемо результати опитування, котрі безпосередньо стосуються цифрової комунікації.

За першим критерієм – *Взаємодія за допомогою цифрових технологій. Взаємодіяти за допомогою широкого спектру цифрових технологій та розуміти, які засоби цифрового зв'язку доречні для даного контексту (з точки зору культурних, соціальних, специфічних гендерних відмінностей тощо). Реалізація спільних онлайн-проектів та соціальних ініціатив* – 17 здобувачів денної форми та 8 здобувачів заочної форми навчання оцінили свої навички як навички високого рівня; середній рівень розвитку власних навичок взаємодії за допомогою цифрових технологій визначили 23 здобувачі денної форми і 15 – заочної; вважають, що мають базовий рівень розвитку таких навичок 10 здобувачів денної та 14 – заочної форми навчання.

За другим критерієм – *Поширення та обмін даними за допомогою цифрових технологій. Використовувати відповідні цифрові засоби та технології для обміну даними, інформацією та цифровим контентом. Діяти*

як посередник, знати практичні методи посилання на першоджерела, дотримуватись правил конфіденційності та захисту авторських прав – б студентів денної форми вважають високо розвиненими власні навички, 3 студенти означили свій рівень як середній, і по 3 здобувачі денної та заочної форми навчання вказали базовий рівень оволодіння навичками поширення та обміну даними за допомогою цифрових технологій. Решта опитаних (40 – заочна форма і 39 – денна) не вважають, що набули хоча б базового рівня.

За третім критерієм – *Співпраця за допомогою цифрових технологій. Застосовувати цифрові технології та інструменти для співпраці, спільного створення та розвитку цифрових ресурсів, знань та послуг. Брати участь у професійних онлайн-спільнотах та онлайн-спільнотах за інтересами* – самооцінювання показало такі результати: високий та середній рівень – по одному здобувачу денної форми, базовий – два здобувачі денної та один – заочної форми навчання. Решта опитаних зазначила, що не знають, як налагоджувати взаємодію у цифровому середовищі.

Щодо четвертого (*Реалізація громадянської позиції за допомогою цифрових технологій. Цифрове громадянство. Використання е-послуг. Брати участь у житті суспільства шляхом використання державних і приватних цифрових послуг. Використовувати цифрові технології для захисту своїх прав та свобод, вираження власної громадянської позиції. Вміти використовувати власний цифровий підпис*) та п'ятого (*Відповідальність, правові та етичні норми. Мережевий етикет. Дотримуватись принципу доброчесності, правових та етичних норм. Знати правила поведінки та ноу-хау щодо користування цифровими технологіями та взаємодії в цифрових середовищах. Адаптувати стратегії комунікації під конкретну аудиторію та враховувати різноманітність культур і поколінь в цифрових середовищах*) критеріїв, то тут ситуація подібна: власні навички оцінили як високі та середні лише по одному респонденту денної форми навчання, як базові – також по одному респонденту з кожної форми навчання.

Подані вище результати яскраво демонструють потребу у формуванні та розвитку цифрової компетентності як такої і, що має особливе значення для взаємодії з дітьми з ООП, її комунікативної сфери. Нині ситуація така, що маючи певний рівень сформованості навичок цифрової комунікації, здобувачі повинні займатися цифровою педагогічною самоосвітою. Вона, звичайно ж, є вагомим фактором цифрової професійності і вимогою ринку праці. Однак, додаткові курси за вибором, спеціалізовані курси в неформальній освіті лише певною мірою покривають потребу формування цифрової професійної компетентності у сфері освіти осіб з особливими потребами. На наш погляд, ця потреба має покриватися обов'язковими освітніми компонентами, і до вирішення цієї проблеми маємо підходити системно.

Список використаних джерел

1. Osmundsen K., Iden J., Bygstad B. Digital transformation: drivers, success factors, and implications. The 12th Mediterranean Conference on Information Systems (MCIS), Corfu, Greece. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/330397210_DIGITAL_TRANSFORMATION_DRIVERS_SUCCESS_FACTORS_AND_IMPLICATIONS
2. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України (2021). URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf

Нічуговська Л.І., докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м.Дніпро, Україна

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проведений контекст-аналіз з проблеми дослідження актуалізує потребу у педагогах нового типу, здатних до соціально педагогічної діяльності з високим рівнем інтегральної компетентності та професійної мобільності в процес магістерської підготовки. Останнє обумовлено проблемою інклюзивного навчання, в основі якої – пошуки раціональних шляхів реалізації можливостей для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) навчатися у закладах загальної освіти за індивідуальною освітньою траєкторією.

У цьому контексті доцільним є звернення до Європейського досвіду професійної підготовки вчителів в інклюзії. Перш за все наголошується на необхідності змін у сьогоdnішніх школах, і не лише щодо інклюзії, а й щодо змін у способах викладання та поглядів на те, що таке освіта, як вона пов'язана із оцінюванням унікальності кожного учня у гетерогенному колективі класу та школи.

Останнє є актуальним, і для Української системи освіти і потребує особливої уваги щодо розвитку фахових компетентностей студентів ЗВО, здатних до вирішення актуальних завдань у сфері спеціальної підготовки, забезпечення якості навчання і виховання дітей з ООП та корекційно розвивальної роботи з ними.

Не менш важливим у цьому аспекті є здійснення викладацької та інноваційно-пошукової діяльності з дотриманням норм наукової етики й

академічної доброчесності. Таке соціальне замовлення до результатів підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в галузі спеціальної освіти обумовлює перегляд підходів до організації навчального процесу у вищій школі та основі інтенсивного використання інтерактивних методів навчання.

Саме вони надають особливу можливість одночасно обговорювати незрозумілі моменти, дискутувати, аналізувати, закріплювати отриманні знання, приймати ефективні рішення, вдосконалювати свої навички, вміння та компетентності.

Реалізація подібного підходу виступає потужним стимулом для постійного педагогічного пошуку нових методів і технологій навчання, що можуть бути ефективно адаптовані до формування інклюзивної компетентності в сфері спеціальної освіти. Однією з таких перспективних технологій в професійній підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі є тренінг.

Виділяють декілька парадигм інтерпретації вищезначеного поняття:

- тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування вмінь та навичок ефективної поведінки;
- тренінг як своєрідна форма дресури; тренінг як форма активного навчання, метою якого, перш за все є передача психологічних знань, а також розвиток деяких вмінь та навичок;
- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів вирішення власних педагогічних проблем.

Тренінг – це одночасно не лише нестандартний процес пізнання себе, а й інших; спілкування; ефективна форма опанування знаннями; інструмент для формування умінь і навичок; форма розширення досвіду. Як правило, студенти в захваті від тренінгових методів, тому що ці методи перетворюють процес навчання в захоплююче дійство. Під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється формування адекватного образу успішного професійного майбутнього із виявленням та актуалізацією особистісних ресурсів.

Особливої уваги в контексті нашого дослідження набуває усвідомлення специфіки використання тренінгів в професійній підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти, тому що тренінг дозволяє реалізовувати необхідні умови розвитку професійного та особистісного самоусвідомлення, що виступає певним гарантом їхнього професійного успіху в майбутньому.

Зміст тренінгів повинен бути спрямованим на вироблення навичок у майбутніх педагогів вступати у взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі з суб'єктами педагогічної діяльності, тактовно й цілеспрямовано

вести з ними бесіду, враховуючи їхні інтереси та потреби намагатись зрозуміти мотиви вчинків та поведінки, знаходити індивідуальний підхід і прогнозувати їх розвиток [2].

До основних форм роботи, які можуть бути використанні в ході проведення тренінгу, найбільш поширені є такі як: інформаційне повідомлення, міні-лекція, мозковий штурм, рольова гра, робота у малих групах, групові дискусії (круглий стіл, засідання експертної групи, форум) тощо.

Водночас найбільш актуальними тренінгами підготовки майбутніх педагогів сфери спеціальної освіти є тренінг тайм-менеджмента, тренінг-цілепокладання, тренінг управління конфліктом, тренінг впевненості в собі, тренінг для створення команди.

Усе вищевказане дозволяє розглядати тренінгові технології як засіб професійної підготовки майбутніх педагогів сфери спеціальної або інклюзивної освіти не лише у розв'язанні чітко визначених завдань, а й як формування вмінь вербалізації власних почуттів, думок, ідей, конкретизації бажань та прагнень в контексті більш чіткого усвідомлення своєї власної «Я-концепції» та «Я-концепції інших».

У цьому контексті особливої ваги набуває визначення особистісних бар'єрів спілкування в навчально-тренінговій та професійно-орієнтованій ситуації, опанування особистісного професійного досвіду шляхом використання оберненого зв'язку як класичної компоненти навчання в групі тренінгу. Одержана інформація на основі міжособистісної взаємодії дозволяє магістрантам проаналізувати та оцінити діяльність однокласників, адекватно сприймати та диференціювати власні уявлення щодо себе як про майбутнього вчителя, визначити оптимальні способи розв'язання складних або традиційних педагогічних ситуацій в сфері інклюзії.

Усвідомлення значущості цього процесу актуалізує потребу у педагогах нового типу, здатних до соціально-педагогічної діяльності з високим рівнем інтегральної компетентності та соціально-педагогічної мобільності. Останнє передбачає визначення концептуальних засад формування фахових компетентностей як здатність розуміти новітні тенденції у спеціальній освіті, прогнозувати їх потенційні наслідки та моделювати сучасний освітній процес із урахуванням досягнень учнів. Не менш важливими у цьому аспекті є уміння здійснювати експертизу освітнього середовища, спеціальної літератури, нормативних положень, а також приймати обґрунтовані рішення на основі опанованих фахових знань у нових умовах або у незнайомому середовищі.

Доцільно звернути увагу на формування здатності у студентів магістратури на творче переосмислення системи власної навчальної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних

обмежень, з активною участю у створенні та впровадженні інноваційних проектів, що позитивно впливають на розвиток інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

2. Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М. Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. *Актуальні питання колекційної освіти: збірник наукових праць*. /за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: видавець Ковальчук О.В., 2020. Вип. 16. Том 2. С.188-201.

Нічуговська Л.І., доктор педагогічних наук,
професорка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

Донець Є.В., вчитель-дефектолог,
логопед, КЗ "Центр комплексної реабілітації
для осіб з інвалідністю" Мальва"ДОР",
м. Дніпро, Україна

ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО МАРШРУТУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна українська школа – результат змін, які відбулися в системі освіти за останні роки. За більшістю інноваційних процесів стоїть зміна ролі освіти в суспільстві. Зокрема, визначено нові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами: інклюзивне та інтегроване навчання, що ґрунтується на розвитку життєвих навичок як передумови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати набуті знання та вміння у практичному житті [5, с. 90].

Індивідуальний підхід до навчання гарантує не тільки рівні права, але, насамперед, рівні можливості для всіх, хто залучений до освітнього процесу. Тому ця ціннісна орієнтація зумовила активне впровадження інклюзивної освіти, яка є одним із пріоритетів сучасної освітньої політики. Це підтверджується численними нормативно-правовими актами та значним зростанням наукових досліджень.

Слід зазначити, що розкриття потенційних можливостей дітей з ООП залежить не стільки від форм навчання, скільки від гнучкості системи освіти

та рівня послуг, що надаються, що відповідають їхнім потребам (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, застосування спеціальних технологій та прийомів, наступність дошкільного, шкільного і позашкільного змісту освіти тощо) [8, с. 55].

Основною вимогою ефективного навчання дітей з ООП в умовах загальноосвітнього закладу є обґрунтування та впровадження в навчальний процес індивідуальної програми розвитку з гнучкою структурою та варіативними елементами, тобто: індивідуальної навчальної програми, індивідуального навчального плану, комплексу додаткових послуг, що забезпечують підготовку учнів відповідно до їх можливостей та з урахуванням додаткових потреб.

Індивідуальна програма розвитку - документ, що визначає індивідуальну освітню траєкторію дитини, який містить перелік послуг, які надаватимуться учневі та відображає домовленість між педагогічним колективом та батьками або представниками щодо надання цих послуг.

Для дітей з ООП складається індивідуальна програма згідно з програмою роботи школи на основі рекомендацій Команди супроводу та Інклюзивно-ресурсного центру з урахуванням Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Визначає перелік дидактичних предметів, порядок їх вивчення, кількість годин, що відводиться на вивчення кожного предмета протягом навчального року, і кількість годин на тиждень. Передбачається, що дитина не відвідує всі заняття [4, с. 7].

Розробляючи освітню програму, слід враховувати, що зміст, форми і методи навчання і виховання дітей з особливими потребами повинні мати корекційний характер. Це означає, що кожен предмет, метод і прийом, які застосовує вчитель, мають сприяти не тільки засвоєнню знань, умінь, навичок і формуванню поведінки, а й виправленню недоліків дитини [9, с. 90].

При розробці ІПР для дитини з особливими освітніми потребами, крім врахування основних елементів («навчання», «виховання», «розвиток») освіти, слід враховувати й типологічні елементи (через структуру розладу, віку тощо), а також індивідуальних можливостей і потреб дитини як в умовах школи, так і індивідуально, поза уроками та вдома.

Етапи розробки індивідуальної програми розвитку включають наступні етапи:

- Обстеження.
- Побудова індивідуального освітнього маршруту.
- Реалізація індивідуального освітнього маршруту.
- Моніторинг [1, с. 12].

Комплексне обстеження включає діагностику рівня розвитку «академічних» (навчальних) умінь та особливостей розвитку дитини з метою визначення необхідності корекційно-педагогічного втручання. Метою

психолого-педагогічного обстеження є визначення: реального рівня розвитку дитини; зони її найближчого розвитку; особливостей психофізичного розвитку.

При необхідності до обстеження залучаються вузькі спеціалісти. Фахівці оцінюють рівень потенційного розвитку дитини. Результати діагностики свідчать про достовірну відправну точку розвитку дитини та дають змогу скласти детальний план корекції [6, с. 17].

Застосовуючи діагностичні методики, вузькі фахівці ретельно обстежують дитину, доносять свої рекомендації педагогам і батькам, беруть участь у реалізації комплексної програми супроводу дитини.

Виходячи з очікуваних вимог до результатів засвоєння програмного матеріалу для дітей з ООП, відповідного року навчання, особливостей розвитку, складається індивідуальна навчальна програма.

Дані, отримані під час комплексного обстеження, включаючи загальні відомості про учня, рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, застосування навчальних матеріалів, технічних засобів, додаткових послуг (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку Інклюзивно-ресурсного центру, висновки вузьких фахівців обговорюють на засіданні Команди супроводу дитини [3, с. 114].

Індивідуальна програма розвитку оригінальна та індивідуальна для кожного учня з особливими освітніми потребами. Вона може відрізнятися за обсягом, кількістю наданих послуг, глибиною розкриття конкретної теми, проблеми чи понятійного апарату. Існують також різні методики, технології та методи навчання, способи організації навчального процесу.

Отже, індивідуальний освітній маршрут – це особистісний шлях до реалізації особистісного потенціалу учня з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, визначає вектор індивідуалізації його розвитку та дозволяє не лише реалізувати індивідуальний підхід до кожної дитини, а й фіксувати, контролювати та виправляти роботи з метою усунення порушень, сприяти виправленню, розвитку життєвих навичок, надавати індивідуальну допомогу у сфері навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Горбатюк О.Ф. Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливими потребами. *Розкажіть онуку*. 2020. №8. С.12-14
2. Громовий В. Звичайна освіта для особливих дітей. *Директор школи*. 2019. №2. С.6-9
3. Копейчик В.М. Модель взаємодії школи та сім'ї у вихованні учнів з особливими освітніми потребами. *Матеріали міжнародної конференції 27-28 травня*. 2015. Київ, 2019. 165 с.
4. Кусий Ю.О. Допомога дітям з особливими потребами. *Директор школи*. 2018. №9. С.7-8.
5. Нижник О. Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. *Бібліотека*. Київ: Главник, 2015. 112 с.

6. Сіваєва В.О. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №3. С.17-19.

7. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ, 2015. 128 с.

8. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі»: навчальний курс та методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2016. 124 с.

9. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: КІЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2019. 335 с.

Нічуговська Л.І., доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету
Олеся Гончара

Перетятко Є.В., магістрант
факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Підвищення ролі вищої освіти сьогодні обумовлена не лише потребами українського суспільства, але й нагальною необхідністю подолання загрози відставання країни від світових тенденцій економічного і суспільного розвитку. Напочатку XXI століття визначилися нові тенденції щодо зміни ціннісних пріоритетів, котрі визначають рівень суспільного розвитку. Унікальність цих процесів в сучасній Україні пов'язана із формуванням на її теренах нової системи суспільних відносин відповідно до зміни соціополітичних та економічних парадигм.

Навчальний процес у сучасному вищому навчальному закладі має бути спрямованим на підготовку конкурентоспроможних фахівців, готових до швидкого опрацювання значного обсягу навчальної інформації й оригінального вирішення завдань за рахунок забезпечення сучасними інформаційними технологіями навчання. У такому контексті важливого значення набуває інформаційна підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка активізує їх пізнавальний і

креативний потенціал, формує знання та вміння, необхідні у майбутній професійній діяльності.

Оскільки сучасний педагог – це педагог інноваційної направленості, який мобільний, завжди готовий до змін у освітньому процесі, до зміни власного мислення на більш інноваційне, до інноваційної педагогічної діяльності, то завданням вищого навчального закладу стає саме розвиток такої особистості. Таким чином, дистанційне навчання можна розглядати як нові інтелектуальні засоби, що впливають на подальший розвиток освіти.

Проблема застосування дистанційного навчання в процесі підготовки студентів постійно знаходяться у полі зору науковців. У науковій літературі висвітлено різноаспектні питання щодо використання on-line сервісів (А. Берг, В.Беспалько, В. Винокуров, К. Зуєв, Ф. Рібаков, Е. Семенюк, М. Сенченко, Г. Смолян); методології і теорії комп'ютеризації освіти (В. Биков, Т. Гудкова, А. Сиренко, О. Співаковський та ін.).

Проведений аналіз щодо можливостей застосування дистанційного навчання у підготовці студентів виявив низку суперечностей між: об'єктивною необхідністю підготовки студентів спеціальних дисциплін в умовах інформаційного суспільства і недостатнім рівнем інформаційної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів; існуючою практикою студентів і невизначеністю програмного забезпечення інклюзивного спрямування; між об'єктивними можливостями вищої педагогічної освіти щодо інтенсифікації інтелектуального розвитку студентів за рахунок використання потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій і відсутністю методичного забезпечення, спрямованого на вирішення цього завдання.

Зазначені суперечності свідчать, що методичні засади застосування дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами у підготовці студентів ще не стали предметом цілісного педагогічного дослідження; не розроблена організаційно-методична модель застосування on-line сервісів у навчальному процесі; невизначені принципи, функції і педагогічні умови, не опрацьовані спеціальні методики застосування дистанційного навчання в умовах навчання студентів. Якщо студенти опанують навичками дистанційного навчання, то зможуть практично використовувати їх у роботі з дітьми з особливими потребами .

Соціальна інтеграція осіб з обмеженими можливостями є складним процесом, що відіграє важливу роль у освітньому просторі. Головною проблемою є певні обмеження в оволодінні освітніми і соціальними послугами, ізолювання, відсутність контактів з однолітками, що породжує відчуття неповноцінності та меншовартості.

Впровадження інклюзивної освіти у педагогічному просторі розглядається як педагогічна інновація, а саме тому, переживає на шляху становлення чимало труднощів, до яких належать професійна невідповідність педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями

психофізичного розвитку, недостатній рівень знань про способи та методи полегшення навчального процесу за допомогою спеціальних інформаційних технологій, до яких належать сучасні сервіси, які відповідають європейським стандартам .

Одним із головних критеріїв підтримки інклюзивної освіти в Україні і світі є використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, використання on-line сервісів, які здатні модернізувати й оптимізувати навчальне середовище, де проводиться корекційно-розвивальна робота зі студентами до подальшого використання on-line сервісів у інклюзивному освітньому просторі. Допоміжні або компенсаційні технології включають в себе інструменти та ресурси, використання яких дозволяє ефективніше проявляти себе дітям з особливими освітніми потребами не тільки у навчанні, а й у соціальному середовищі, а також – дозволяє полегшити процес адаптації дітей з особливими потребами саме у навчальному середовищі при групових та індивідуальних заняттях.

Використання апаратно-програмних сервісних засобів залежить від інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей школяра з обмеженими можливостями, навичок самообслуговування, прагнення до саморозвитку і самоосвіти.

Педагог може відстежувати дії учнів on-line з будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет. У комунікаційних цілях підтримка спеціальних освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами може здійснюватися із застосуванням месенджерів, соціальних мереж та електронної пошти. Усі зазначені засоби комунікації є мультиплатформенними, тобто користувач може використовувати сервіси не тільки на комп'ютер, але й на мобільному пристрої.

Безумовно, запропонований перелік сервісів не є вичерпним. ІТ-розробники систематично створюють нові інструменти та працюють над оновленням і покращенням вже існуючих. Задача сучасного педагога – неперервний розвиток власної ІК-компетентності, постійне оновлення знань і вмінь використовувати нові засоби підтримки навчального процесу, зокрема в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, сучасні технологічні розробки пропонують широкі масиви альтернативних рішень для суб'єктів навчального процесу, дозволяють реалізувати головні принципи універсального дизайну в освіті (залучення, репрезентації, демонстрації), проектувати освітні середовища на засадах адаптивності, варіативності, відкритості й доступності для кожного учня/студента, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Список використаних джерел

1. Garrison D. R. E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. London: Routledge/Taylor &

2. Жосан О. Е. Електронний посібник як засіб навчання дітей з особливими освітніми потребами: веб-сайт. URL: <http://cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/електрпосібник.doc>
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18.
4. Олексюк В. П. Деякі аспекти застосування сервісів Google Apps у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 16. С. 116-122.

Нічуговська Л.І., доктор педагогічних наук,
професорка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

Романець З.М., вихователь інклюзивної групи,
Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок)
комбінованого типу №192 Дніпровської міської ради,
м. Дніпро, Україна

КОРЕКЦІЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

Проблема порушення писемного мовлення учнів є важливою, оскільки вона негативно впливає на психічний та мовний розвиток дитини та весь процес навчання. При створенні системи корекційної роботи з дітьми надзвичайно важливим є раннє виявлення порушень письма та визначення їх патогенезу в окремих випадках.

У сучасній науковій літературі писемне мовлення визначають як складний психофізіологічний процес, який включає артикуляційні механізми, слуховий аналіз і синтез, зорову пам'ять і комплекс мовних здібностей (звуко-буквений аналіз, здатність розрізняти різні звуки тощо) [1, с. 99].

Навички письма молодших школярів розвиваються в період навчання грамоти і формуються під час цілеспрямованої навчальної діяльності в початковій школі. Однак деякі учні відчують труднощі в навчанні письма.

Порушення писемного мовлення визначаються терміном «дисграфія». Дисграфія - це часткове порушення процесу оволодіння письмом, що виявляється багаторазовими, постійними помилками і зумовлене недорозвиненням вищих психічних функцій, які беруть участь у процесі оволодіння письмом [10].

Слаборозвинені (недостатні) навички письма викликають у молодших школярів труднощі в навчанні.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти завданням початкової школи є формування ключових компетентностей, зокрема знання державної мови, тобто вміння висловлювати думки усно і письмово; уміння спілкуватися рідною мовою, активне використання мови в різноманітних ситуаціях спілкування, а також у побуті, навчальному процесі та культурному житті [2].

Досягнення цілей для дитини з дисграфією – завдання не з легких. Однак це не означає, що учень не може вчитися. Дуже важливо вчасно визначити причину мовленнєвих порушень учня, адже від цього залежить вибір методів корекції. Тому вчитель початкових класів повинен вчасно звернутися до логопеда для визначення відповідного типу мовленнєвих порушень дитини.

Для визначення форми дисграфії та її вираженості логопед проводить повне обстеження дитини, яке включає: дослідження слуху та зору, стану просторового сприйняття, процесу письма (знання букв дитиною, списування, диктант складів, слів, речень, текстів). Слід оцінити, чи відповідає рівень усного та письмового мовлення віку дитини; тип помилок, на основі яких робляться логопедичні висновки та визначаються основні напрямки корекційних дій. Оскільки читання і письмо органічно взаємопов'язані, то корекційна робота, спрямована на подолання порушень письма, паралельно і тісно пов'язана з корекцією процесу читання.

Показання до корекції однакові для всіх учнів з дисграфією, але в залежності від форми дисграфії вчитель-логопед орієнтується на найбільш порушену мовленнєву функцію.

Перед корекцією артикуляційно-акустичної дисграфії усувають звукові та мовні порушення. На початковому етапі бажано не дозволяти дитині вимовляти звуки, які вона спотворює, оскільки це може призвести до орфографічних помилок. Важливо розвивати аналіз і синтез мови дитини, особливо вміння визначати кількість, порядок і місце слів у реченні.

З метою формування вмінь визначати наголошений склад слова та виділяти голосні звуки з мовного потоку проводиться підготовча робота з розділення голосних і приголосних звуків. Дається поняття про голосні і приголосні звуки та їх ознаки, проводиться робота з виділення голосного зі складу, слова на усному матеріалі одно-, дво- і трискладових слів [3, с. 24].

Логопедична робота, спрямована на подолання акустичної форми дисграфії, включає два етапи: на першому етапі вдосконалюється слуховий і усний образ акустично близьких звуків: удосконалюється звукова артикуляція на основі зорового, слухового і тактильного сприйняття; кінестетичні відчуття; визначення наявності місця в слові (на початку, в середині, в кінці); на другому працюють над диференціацією змішуваних звуків. Диференціація звуків відбувається в тому ж порядку, що й тлумачення слухових і вимовних властивостей кожного звука. Лінгвістичний матеріал повинен містити слова зі змішаним звучанням.

Корекція дисграфії, спричиненої порушенням аналізу та синтезу мовлення, передбачає ознайомлення дітей з темами «Будова слова», «Суфікс», «Префікс». Під час роботи учні початкових класів вчаться добирати пов'язані за змістом слова з багатьох спільнокореневих, визначати суфікси, творити нові слова, розрізняти та визначати значення префіксів і прийменників.

Після усунення аграматичної форми дисграфії основним завданням є формування у дитини морфологічних і синтаксичних узагальнень, уявлень про морфологічні елементи слова і структуру речення. Основні напрями роботи: розвиток функції словозміни і словотвору та пояснення структури речень.

Подолання оптичної форми дисграфії покращує знання форми, кольору та розміру. Особлива увага приділяється мовному маркуванню формування просторових уявлень і просторових відношень: орієнтування в навколишньому просторі. Для визначення подібності та відмінності між графічно подібними зображеннями та буквами важливо знати просторове розташування цифр та букв [5, с. 112].

Плануючи роботу з учнями з дисграфією, вчителі повинні враховувати, що ці діти матимуть проблеми в навчальній діяльності та багато помилок в оволодінні письмом. Тому важливо не нашкодити дитині, не обтяжуючи її, наприклад, змушуючи кілька разів переписувати текст або дорікати за неуважність. Це може завдати дитині психологічної травми, але не позбавити від дисграфії. Натомість учитель повинен зосередитися на коригуванні прогресу дитини в навчанні; підвищення мотивації до навчання, розвиток впевненості в собі, підкреслення сильних сторін [4, с. 39].

Дисграфічні помилки не повинні враховуватися вчителем при оцінюванні письмових завдань, оскільки вони не є показником реальних можливостей учнів і підлягають корекції. При оцінюванні досягнень учнів з порушеннями писемного мовлення найбільшу увагу слід приділяти особистісному розвитку та навчальним успіхам, заохочувати бажання вдосконалюватися. Тому надзвичайно важливою є тісна співпраця всіх, хто причетний до освітнього процесу. Єдність поглядів логопеда та вчителя початкових класів на корекційно-розвиткову роботу з учнями; узгодженість вимог щодо змісту та методів корекційної та виховної роботи; різноманітність варіантів вирішення мовних труднощів. Запорукою успіху в боротьбі з дисграфією є використання цілеспрямованої просвітницької діяльності [6, с. 312].

Ефективність корекційно-виховної роботи з усунення дисграфії у дітей молодшого шкільного віку багато в чому залежить від своєчасного виявлення мовленнєвих порушень; врахування основних напрямків колекційного впливу при виправленні порушень писемної мови залежно від специфіки проявів; ефективна організація освітнього середовища та тісна співпраця всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Данілавічюте Е.А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Київ: Актуальна освіта, 2018. Вип. 1. С.99-134.
2. Державний стандарт початкової освіти. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/paran5> (дата звернення 22.10.2023)
3. Журавльова Л.С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. Вип. 34. С.24-32.
4. Коваль Л.В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей молодшого шкільного віку. *Український логопедичний вісник*: зб. наук. праць. Київ: Актуальна освіта, 2020. Вип. 1. С.39-42.
5. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень: наук.-метод. посіб. Київ: МП Леся, 2007. 151 с.
6. Чередніченко Н.В., Генцер Л.В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*: зб. наук. праць. 2019. №3 С.312-324.

Одинченко Л.К., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО УРОКУ ІНФОРМАТИКИ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Реформування шкільної освіти в контексті реалізації положень Державного стандарту базової середньої освіти, Концепції Нової української школи передбачає реалізацію компетентнісного підходу до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. До компетентнісних результатів навчання даної категорії учнів включено інформаційно-комунікаційну компетентність, що «передбачає опанування елементарними основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, можливість безпечного використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчанні та інших життєвих ситуаціях» [5, с.11].

Тривале застосування дистанційної форми навчання на період карантину в зв'язку з поширенням вірусу COVID-19, а також вимушене переведення освітнього процесу в онлайн-формат або змішаний формат у спеціальних закладах загальної середньої освіти внаслідок повномасштабної військової агресії російської федерації проти України актуалізувало значущість підвищення рівня комп'ютерної грамотності учнів із особливими освітніми потребами.

Важливе місце в системі загальноосвітньої підготовки школярів із інтелектуальними порушеннями займає інформатична освітня галузь, у рамках якої запроваджений навчальний предмет «Інформатика», що вивчається протягом 5-10 (11) класів. Даний шкільний курс спрямований на формування у здобувачів освіти системи базових елементарних інформаційних знань і вмінь, ознайомлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з цифровими ресурсами й найпростішими основами роботи на комп'ютері для підвищення мотивації до навчально-трудої діяльності; навчання практичному застосуванню комп'ютерних технологій у різних життєвих ситуаціях для подальшої соціалізації й вдосконалення адаптаційних можливостей.

У контексті проблемного поля заслуговують на увагу публікації науковців, у яких висвітлено різноаспектні теоретико-практичні питання інформатизації та комп'ютеризації освітнього процесу спеціальних закладів загальної середньої освіти; визначено шляхи формування в учнів із інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікаційних компетентностей; розглянуто окремі методичні підходи вивчення основ інформатики з точки зору розвитку вихованців спеціальної школи, зорієнтованих в інформаційному просторі й залучених до можливостей сучасних інформаційно-комп'ютерних засобів і ресурсів, а також їхньої практичної підготовки до життя в сучасному суспільстві (О. Боряк, О. Василенко, А. Висоцька, Т. Дегтяренко, Л. Дітковська, І. Дмитрієва, Т. Єжова, А. Іваненко, О. Король, Ю. Косенко, Н. Кравець, Н. Кушнар'ова, О. Легкий, С. Миронова, Ю. Носенко, Л. Одинченко, В. Синьов, М. Супрун, Т. Сахно, С. Трикоз, І. Холковська, С. Чупахіна, А. Шевцов тощо).

На уроках інформатики комп'ютер є і предметом вивчення, і засобом навчально-пізнавальної діяльності, що відповідним чином впливає на організацію навчального процесу. Специфіка навчання основам інформатики учнів з інтелектуальними порушеннями визначається системою психолого-педагогічних вимог до уроку, що включає: комплексне планування освітніх, корекційно-розвивальних і виховних завдань відповідно до мети, особливостей пізнавальної діяльності та психічного розвитку здобувачів освіти; виділення у змісті навчання головних ланок, які підвищують корекційно-розвивальний вплив уроків інформатики на школярів; вибір оптимальної структури уроку, наявність логічного взаємозв'язку між його структурними елементами; дотримання охоронного режиму та санітарно-

гігієнічних профілактичних заходів для попередження розвитку перевтоми при роботі з ПК; використання найбільш раціональних методів, засобів і прийомів навчання, їх оптимальне поєднання з метою досягнення освітньо-корекційного ефекту; доступність навчального матеріалу, викладання його змісту з урахуванням вікових особливостей, пізнавальних можливостей дітей з ООП; поєднання вивчення нового матеріалу з багаторазовим його повторенням; чергування завдань різної складності, зміна видів діяльності протягом уроку, надання переваги практичної діяльності в малих групах; застосування варіативних форм інструктування дитини, способів пред'явлення і послідовного ускладнення інструкції; підвищення внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності учнів, спонукання їх до самостійності й активності в процесі пізнання; поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи, здійснення індивідуального і диференційованого підходу, особистісно орієнтованого навчання; систематичний аналіз продуктивності освітньої й корекційно-виховної роботи на уроках інформатики.

Вибір методів та засобів підпорядковується завданням конкретного уроку. При виборі методів навчання елементам інформатики використовуються як загальнопедагогічний арсенал методів і прийомів, так і специфічні прийоми корекційно-педагогічної роботи, характерної для навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. У першу чергу, це прийоми, що забезпечують доступність навчальної інформації для даної категорії дітей. Наприклад, логічні прийоми переробки навчальної інформації: конкретизація, встановлення аналогій за зразками, узагальнення за доступними ознаками, а також алгоритмізація навчальної діяльності (робота за наданим алгоритмом, складання алгоритму з використанням назв картинок, складання алгоритму за зразком, складання алгоритму в процесі бесіди, самостійне складання алгоритму) та ін.

На уроках інформатики в спеціальній школі акцентується увага на особливостях психіки дітей з інтелектуальними порушеннями, насамперед тих, що можуть спричинити труднощі в роботі з комп'ютерною технікою, як-то: підвищена втомлюваність, недосконалість взаємодії аналізаторів, звуження обсягу і фрагментарність сприйняття, тривале входження у процес роботи, порушення переключення уваги та зниження її концентрації, дезорієнтація у просторі, низький рівень орієнтовної діяльності. Освітній процес повинен будуватися виходячи з завдань корекції і розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями, а не бути орієнтованим виключно на засвоєння інформаційних знань і умінь.

Формування інформаційної грамотності учнів із інтелектуальними порушеннями розглядаємо як важливу й невід'ємну частину цілісного корекційно-освітнього процесу. Важливої уваги потребує обґрунтування змістовного наповнення інформатичної освіти та розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення для підтримки шкільного курсу інформатики в спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
2. Одинченко Л. К., Дмитрієва І. В. До проблеми використання ІКТ у навчанні дітей із порушенням розумового розвитку. *Modern Problems of Improve Living Standards in a Globalized World: Conference Proceedings of the II International Scientific Internet - Conference* (December 8, 2017). Opole – Berdyansk – Tbilisi – Slovyansk – Kropyvnytsky, 2017. С.362-366.
3. 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. К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

Олійник А.П., Коваль Н.М.

викладачі природничих дисциплін
педагогічного фахового коледжу КЗВО
«Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР,
Україна

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Тези висвітлюють питання практичного використання засобів методики навчання природничої освітньої галузі у формуванні інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової освіти.

Надзвичайно актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства, особливо в умовах воєнного стану, є проблема фізичного розвитку здобувачів освіти початкової школи. Професійна підготовка студентів педагогічного фахового коледжу до роботи в початковій школі передбачає формування інклюзивної компетентності. Як визначають Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк: «Інклюзивна компетентність – це інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, а також спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, оволодіння корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють готовність вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [1, с. 51].

Майбутні фахівці початкової освіти повинні володіти знаннями й уміннями щодо технологій організації освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами.

Пропонуємо завдання ефективної технології навчання дітей з ООП; практичні завдання для студентів щодо адаптації навчального середовища; методичні прийоми, що дають можливість краще зрозуміти навчальні потреби здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в єдиному освітньому середовищі; приклади завдань, що сприятимуть удосконаленню інклюзивної практики майбутнього вчителя початкової освіти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства перед освітянами стоять завдання організації освітнього процесу таким чином, щоб задовольнити освітні потреби дітей різних категорій, зокрема, і дітей з особливими освітніми потребами. Національна стратегія інклюзивної освіти на 2020-2030 роки визначає шляхи формування інклюзивного освітнього середовища та створення умов, в яких кожна дитина, з урахуванням її потреб, має доступ до якісного навчання, що сприяє розвитку її потенціалу. Вчитель початкової освіти повинен вміти створювати умови для самореалізації кожної особистості.

Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі реалізується викладачами педагогічного фахового коледжу в процесі теоретичної підготовки та під час педагогічної практики студентів. На заняттях з основ природознавства з методикою навчання природничої освітньої галузі здобувачам освіти пропонуються завдання, вправи, які формують вміння добирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання, проєктувати навчальний процес для спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і нормотипового розвитку, реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу; створювати середовище, що сприяє корекції і всебічному розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ефективність навчання дітей з ООП залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожної дитини, типові труднощі, що виникають при оволодінні навчальним матеріалом і зумовлені характером певного порушення; заздалегідь передбачити можливі проблеми під час виконання певної діяльності чи завдання.

Велика увага в Новій українській школі приділяється організації освітнього середовища. Під час вивчення розділу «Засоби навчання природничої освітньої галузі», студенти виконують практичну роботу з теми: «Моделювання варіантів освітнього середовища», яка передбачає організацію освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання з моделювання професійного середовища дають змогу вчителю передбачити можливі варіанти організації освітнього процесу.

Пропонуємо завдання такого типу.

У вашому класі новий учень з особливими освітніми потребами, що виявляються у порушенні постави з деформаціями хребта. У нього швидка стомлюваність, знижений рівень пізнавальної діяльності, недостатня сформованість готовності до засвоєння знань, уповільнений темп письма, труднощі просторового орієнтування.

Знайдіть шляхи реалізації індивідуального підходу для успішного оволодіння учнем загальноосвітньою програмою «Я досліджую світ» [3, с.87].

Передбачення можливих проблем.

Вивчаючи маршрут та місце уроку-екскурсії з теми «Осінні зміни в природі» (1 клас), передбачте, що повинен врахувати вчитель класу, в якому навчається кілька дітей з порушенням опорно-рухового апарату?

У формуванні природознавчих понять в початковій школі використовують «цеглинки lego». Пропонуємо використання адаптованих навчальних завдань з теми: «Вивчення будови рослин» (3 клас).



Рис. 1. Приклад завдання для нормотипових дітей.



Рис. 2. Приклад адаптованого завдання для дітей з ООП.

Використовуючи даний приклад, студентам пропонується розробити завдання для інших тем.

Під час вивчення розділу: «Методи навчання», студентам пропонується ознайомитись з основними принципами адаптації наочного матеріалу для дітей із порушеннями зору (за Седневою В.О.) [4, с.13] та порадами вчителю для роботи з дітьми з ООП.

Одна з таких порад:

«З метою участі учнів з вадами зору у фронтальній роботі класу для них необхідно підготувати індивідуальний дидактичний матеріал, наприклад, картки, таблиці, схеми».

Виберіть кілька тем курсу «Я досліджую світ» (природнича освітня галузь) і розробіть приклади карток, таблиць, схем для роботи з дітьми з ООП.

Якими повинні бути ці матеріали?

Система запропонованих завдань сприяє підготовці випускників педагогічного фахового коледжу до індивідуальної роботи з учнями в класах з інклюзивним навчанням; мотивує здобувачів освіти до розробки та впровадження індивідуальних методик роботи з учнями в умовах інклюзії.

В підготовці студентів педагогічного фахового коледжу до роботи з дітьми з ООП використовуються різноманітні методи і прийоми роботи, які сприяють формуванню навичок розробки особистісно-орієнтованих завдань з предмету «Я досліджую світ». Це підготовка коротких відеороликів досліджень предметів і явищ природи (принцип роботи легенів, обертання Землі навколо своєї осі, обертання Землі навколо Сонця, фотосинтез, неньютонівські рідини тощо); розробка завдань для моделювання; завдань для використання методу кубування, кроссенсу, фішбоун, мандрівки кольорами, входження в картину; створення аудіозаписів з різноманітних тем, побудова ментальних карт в малюнках та ін.

Вважаємо, що такі види діяльності майбутніх вчителів початкової освіти сприятимуть формуванню професійних компетентностей, зокрема, інклюзивної компетентності, яка передбачає відповідний рівень знань і умінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ М-ва освіти і науки України від 1 жовт. 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 12.10.2023)
3. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні рекомендації / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.

4. Седнева В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : методичні рекомендації / В. О. Седнева. Миколаїв : ОІППО, 2011. 36 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 ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ 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.

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 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 забезпечує мультимедійну наочність, швидкий доступ і роботу з електронними базами знань, автоматизованими навчальними системами, які

невпинно 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.

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.

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 потрібної 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[9].

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.

Отже, 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.

Список використаних джерел

1. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. А. В. Гета, В. М. Заїка, В.В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
2. Сучасні інформаційні технології в науці та освіті: навчальний посібник. / С. М. Злепко, С. В. Тимчик, І.В. Федосова та ін. Вінниця : ВНТУ, 2018. 145с.
3. Чупахіна С.В. Теоретико – методологічні аспекти готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі. *«Молодий вчений»*. № 5.2 (69.2) травень, 2019 р. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.2/18.pdf>
4. Юрченко Л.О., Худак С.В., Семенюк М.О., Коломієць О.В. Використання інформаційно комунікативних – технологій в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Методичні рекомендації. Біла Церква. 2014 р. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-informacijno-komunikacijnih-tehnologij-v-korekcijnij-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-potrebami-278732.html>

Опанасенко Ю.П.,
НРЦ №21 Оболонського району м. Києва,
аспірант кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ВАЛЕОЛОГІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Поняття валеології в сучасній науці визначається, як галузь знань про формування, зміцнення, збереження та відтворення здоров'я людини.

Сучасна валеологія включає в себе ряд напрямків, в тому числі: загальна, медична, педагогічна, спеціальна, соціальна та ін.

В контексті нашого дослідження, маємо розглядати комплекс знань з спеціальної (про вплив особливих та небезпечних для життя людини екстремальних факторів); педагогічну (навчання та виховання, спрямовані на збереження здоров'я дитини та розвиток її мотивації до самовиховання та саморозвитку) та соціальну валеологію (проблеми соціального здоров'я в аксіологічному та валеологічному аспектах).

Умови війни суттєво ускладнюють вирішення основних завдань освіти — розвитку та соціалізації особистості.

В системі розвитку освіти виокремлюється галузь спеціальної освіти, спрямованої на розвиток і соціалізацію осіб різних вікових категорій від дошкільного до дорослого віку, які мають суттєві порушення біологічного та соціального характеру (сукупності цих факторів), в тому числі порушення ментальної сфери.

Сутність соціалізації полягає в оволодінні людиною культурними цінностями, накопиченими людством в різних сферах життя і діяльності. Однією з таких цінностей є культура здоров'я, яка включає компетентності, пов'язані зі сукупністю знань і вмінь, спрямованих не лише на себе, а також на інших людей в різних життєвих ситуаціях.

Воєнний стан України, суттєво небезпечний для здоров'я людей, викликаючи різні посттравматичні ушкодження здоров'я, як фізичного, так і психічного. Цим пояснюється необхідність надання різних видів допомоги, суб'єктам які є, як спеціалісти-медики, так і звичайні люди. Тому так важливо, щоб всі громадяни, які перебувають в складних воєнних умовах знали способи збереження свого здоров'я та здоров'я навколишніх.

Особливої уваги потребують особи, які в силу своїх звужених розумових можливостей не вміють самостійно здобувати потрібні знання та вміння.

Наукові проблеми, різних напрямків валеології в сучасній корекційній педагогіці були предметом досліджень ряду авторів з точки зору формування

валеологічних знань у дітей, зокрема у дітей з розумовою відсталістю (Висоцька А.В., Гладченко І.В., Коган О.В., Супрун М.О. та ін.).

У зв'язку з цими особливостями розвитку, в спеціальних школах існує система навчання і виховання, в яку закладено вивчення предмету валеологічної спрямованості “Основи здоров'я”.

Аналіз навчально-методичної забезпеченості цього предмету показав, що, наприклад, програми курсу виважено і логічно адаптовані до контингенту спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей. З числа найбільш важливих для сучасного стану справ змістових ліній програм можна виділити такі, як “Здоров'я та безпека”, розділи “Здоров'я людини”, “Психічна й духовна складові здоров'я”, “Соціальна складова здоров'я”.

В програмах для 5-9 класів спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей в силу виникнення життєвих проблем, пов'язаних з війною виділено ряд змістовних навчальних та практичних тем, відпрацювання яких повинне бути якісно запам'ятовано. Це, зокрема: екстремальні і надзвичайні ситуації, ризики і небезпеки воєнного часу, види ризиків в зоні бойових дій, захист під час обстрілів... повітряна тривога, сигнали оповіщення про повітряну тривогу. Шляхи і правила евакуації, види укриттів, «Правило двох стін», підготовка «тривожної валізи», невідкладна допомога, перша психологічна підтримка (самодопомога, практики подолання страху, тривоги). Пропонуються до вивчення також такі теми: перша домедична допомога при різних надзвичайних станах. Ознаки вибухонебезпечних предметів (ВНП) та території. Позначення/маркування небезпечних територій («Небезпечно міни» тощо). Ряд практичних занять.

Сказане вище дає нам підстави для подальшого дослідження завдань валеологічної соціалізації дітей з ментальними проблемами:

1. Розробка змісту занять, які можна проводити в умовах бомбосховища з урахуванням інтересів дітей (настільні ігри...), наближені до змісту освіти.

2. Вивчення можливостей розумово відсталих дітей до валеологічного самовиховання.

3. Врахування індивідуальних ментальних можливостей та індивідуалізація змісту завдань для дітей у формуванні сталих знань та вмінь дій в екстремальних умовах.

Список використаних джерел

1. Коган О.В. Формування здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи. Автореф. канд. дис. К.: 2006.

2. Копа В.М. Соціальна валеологія: Навчальний посібник. Львів: “Новий Світ-2000”. 2023. 204 с.

3. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навчально-методичний посібник. І.В.Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька. К.: Інститут спеціальної педагогіки., 2014. 214 с.

Паланюк Ю.С., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РСА

Для того щоб розпочати процес навчання, передусім слід вибрати конкретну мету й визначити метод, за допомогою якого ця мета буде досягнута. Це звично і зрозуміло в тих випадках, коли дітей навчають академічних навичок: письма, читання, лічби тощо. Складніше сформулювати завдання в навчанні навичок, необхідних для самостійного життя, тим більше, якщо планується навчати дитину з розладом спектру аутизму. Навичка – це компонент дії людини, який вона виконує свідомо, що виробляється в процесі його виконання. Самообслуговування – вміння обслуговувати саму себе, задовольняти свої побутові потреби власними силами.

Самообслуговування – процес взаємодії особи зі світом, що її оточує. Це не означає, що воно обмежується лише накопиченням уявлень про дійсність і збагаченням життєвого досвіду, воно також включає оволодіння вміннями й навичками, які потрібні їй для самостійного життя.

Оскільки навички самообслуговування – це дії, які спрямовані на самих себе, то в маленьких дітей цей процес пов'язаний з одяганням, роздяганням, прийманням їжі й дотриманням елементарних правил особистої гігієни (наприклад, миття рук).

С. Козлова і Т. Куликова виробили культурно-гігієнічні групи навичок, якими має оволодіти дитина в дошкільному віці:

- навички догляду за своїм тілом (умивання, миття рук тощо);
- навички приймання їжі (акуратно брати їжу, прожовувати їжу, користуватися столовими приборами, серветкою тощо);
- навички дотримання порядку в приміщенні, користування одягом і догляду за ним (швидко вдягатися й роздягатися, тримати речі охайними й чистими тощо).

Ці навички розвиваються під впливом виховання за конкретного рівня розвитку в дитини деяких психофізичних можливостей. До них належать:

- загальна моторика (уміння сідати, вставати, ходити, підніматися та спускатися сходинками);
- дрібна моторика (уміння штовхати, тягнути, перевертати предмет, тримати його й випускати з рук, грати з водою, опускати предмети в отвір у

коробці, брати дрібні предмети двома пальцями, виконувати нескладні пальчикові ігри);

– зорово-слухова увага (уміння дивитися та приходити, коли звуть, слухати казки, відповідати на запитання доступним способом);

– мислення (уміти впізнавати предмети; виконувати прості вказівки, доручення; уміти імітувати, тобто наслідувати дії дорослих).

У варіативних програмах дошкільних навчальних закладах в тих розділах, які стосуються трудового виховання, ставиться ряд завдань із формування санітарно-гігієнічних навичок відповідно до віку дітей. Так, Програма виховання і навчання в дитячому садку під редакцією М. Васильєвої, В. Гербової, Т. Комарової:

1. Перша молодша група (від 2 до 3 років). Продовжувати навчати дітей під контролем дорослого, а потім самостійно мити руки після забруднення та перед прийманням їжі, ретельно витирати обличчя й руки особистим рушником. Навчати за допомогою дорослого приводити себе в порядок. Формувати навичку користування індивідуальними предметами (носовою хустинкою, серветкою, рушником, гребінцем, горщиком). Щоб полегшити дитині засвоєння нових навичок, необхідно робити цей процес доступним, цікавим і захопливим.

2. Друга молодша група (від 3 до 4 років). Привчати дітей стежити за своїм зовнішнім виглядом. Нагадувати їм, як правильно користуватися милом. Продовжувати навчати охайно мити руки, обличчя, вуха; ретельно витиратися після умивання, вішати рушник на місце, користуватися 37 гребінцем і носовою хусткою. До кінця року діти мають володіти простими навичками поведінки під час умивання. Навчати полоскати рот після їжі.

3. Середня група (від 4 до 5 років). Продовжувати виховувати в дітей охайність, звичку стежити за своїм зовнішнім виглядом. Контролювати, щоб не були втрачені навички самостійно умиватися, мити руки з милом перед прийманням їжі, у міру забруднення, після користування туалетом. Закріплювати вміння користуватися гребінцем, носовою хусткою. Привчати дітей під час кашикання та чхання відвертатися вбік, прикривати рот і ніс хусткою. Удосконалювати навичку полоскати рот після їжі.

4. Старша група (від 5 до 6 років). Виховувати звичку стежити за чистотою тіла, охайністю одягу, зачіски. Виховувати звичку самостійно чистити зуби, стежити за чистотою нігтів, під час кашикання та чхання закривати рот і ніс хусткою, відвертатися вбік.

5. Підготовча до школи група (від 6 до 7 років). Виховувати звичку швидко та правильно умиватися, насухо витиратися, користуючись тільки індивідуальним рушником, чистити зуби, полоскати рот уранці та після приймання їжі, мити ноги перед сном, правильно користуватися носовою хусткою, стежити за своїм зовнішнім виглядом, користуватися гребінцем, стежити за чистотою одягу та взуття.

Успішніше навички самостійності формуються в дітей раннього й молодшого дошкільного віку. Після цього все, чого набула дитина, необхідно постійно закріплювати й розширювати. Саме в цих вікових групах діти починають проявляти самостійність у самообслуговуванні. У дітей з емоційно-вольовими порушеннями формування навичок самообслуговування не відбувається самостійно й довільно. Таких дітей потрібно навчати цих навичок, необхідна робота фахівців, в основі якої має бути спеціальна програма, що враховуватиме можливості дитини. Тільки через наслідування засвоєння навичок відбуватися не буде. Розвиток навичок самообслуговування є для дитини з аутизмом особливою проблемою.

Складність навчання таких навичок пов'язана з порушеннями контакту, труднощами в довільному зосередженні та страхами. Дітям з розладами спектру аутизму іноді нелегко звикати до нових незнайомих видів їжі, одягатися, мити руки, привчатися до туалету, тому що вони не в повному обсязі володіють своїм тілом.

Дуже важливе завдання педагогічної роботи з дітьми, які мають РСА, – засвоєння гігієнічних навичок, до яких належать навички самообслуговування. Своєчасна поява в дітей цих навичок є відображенням їхньої початкової соціалізації та адекватного розвитку.

Для успішного формування навичок самообслуговування необхідні:

- чіткий режим дня;
- уміння раціонально організувати оточення;
- постійне керівництво дорослих.

Основні методи для навчання навичок самообслуговування:

- особистий приклад дорослих;
- показ, пояснення;
- заохочення дітей під час процесу навчання;
- бесіди з батьками;
- вправи в діях, дидактичні ігри, ігрові прийоми;
- багаторазовий повтор вивчених дій.

Таким чином, формування навичок самообслуговування є важливим показником адаптації дитини з розладами спектру аутизму для умов школи. Для цього науковці рекомендують виробляти культурно-гігієнічні групи навичок, а саме: навички догляду за своїм тілом (умивання, миття рук тощо); навички приймання їжі (акуратно брати їжу, прожовувати їжу, користуватися столовими приборами, серветкою тощо); навички дотримання порядку в приміщенні, користування одягом і догляду за ним (швидко вдягатися й роздягатися, тримати речі охайними й чистими тощо). Для формування й розвитку зазначених навичок, у дітей-аутистів необхідно розвивати загальну моторику, дрібну моторику, зорово-слухову увагу, мисленнєву діяльність, уміння впізнавати предмети, виконувати прості вказівки, доручення, наслідувати дії дорослих тощо.

Список використаних джерел

1. Скрипник Т. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутичного спектра. *Дефектологія*. 2013. № 2. С. 7–11.
2. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010.

Пенцалюк І.В., вчитель початкових класів
*Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Партнерська взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами в закладах спеціальної освіти є одним з основоположних аспектів успішного та результативного навчання, виховання та розвитку дітей. Налагодження ефективної комунікації з батьками сприятиме продуктивній співпраці закладу та сім'ї, оскільки саме батьки можуть надати цінну інформацію про дитину, стан її здоров'я, інтереси та здібності, сильні та слабкі сторони, стиль виховання у сім'ї, яку є дуже важливою для створення всіх необхідних умов для розвитку особливої дитини в освітньому середовищі.

Партнерська взаємодія між різними учасниками освітнього процесу є запорукою успіху в реалізації нових можливостей – застосування сучасних форм і засобів формування в здобувачів освіти культури учіння, взаємоповаги із гуманним проникненням в інформаційний світ нових знань, умінь, навичок, досвіду спільної діяльності. Завдяки спільній меті узгоджуються і координуються дії партнерів. Це дає можливість поєднати ресурси, дії, кроки й породжує здатність відчутти взаємоповагу і рівноправність [7, с. 4-5].

Умовами, що забезпечують ефективність взаємодії є висока культура спілкування батьків та педагогів, доброзичливість, неупередженість у розв'язанні різних проблем, забезпечення мотивації взаємодії, актуальність та конкретність спільних завдань [6, с. 3-4], а також такі принципи, як єдність розуміння педагогами й батьками навчально-виховних цілей і завдань; допомога, повага й довіра до дитини як з боку педагогів, так і з боку батьків; партнерські взаємини між батьками та педагогами у навчанні та вихованні учнів; знання педагогами й батьками виховних можливостей закладу освіти й родини, максимальне використання виховного потенціалу в спільній роботі з дітьми; постійний аналіз процесу взаємодії родини й освітнього закладу, його проміжних і кінцевих результатів.

Відповідно до цього міняється й позиція закладу в роботі з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами. Заклад освіти не лише надає освітні послуги, але й консультує батьків з питань навчання та виховання дітей. У цьому зв'язку школа повинна визначати умови роботи з батьками, вдосконалювати зміст, форми й методи співробітництва з родинами дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням умов, варіативних освітніх програм і запитів родин. Така взаємодія являє собою спосіб організації спільної діяльності з родинами, яка здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування. Сутність її полягає в активному залученні батьків до педагогічного процесу та узгодженні в інтересах дитини вимог, дій освітнього закладу і сім'ї як суб'єктів її навчання та виховання, надання допомоги педагогічному колективу освітнього закладу, що спонукає батьків ставати повноцінними учасниками освітнього процесу, брати участь у створенні умов для розвитку їхньої дитини, що сприятиме подальшій адаптації дитини до суспільного життя [3;6].

Основною метою взаємодії з батьками/опікунами є створення тісного контакту батьків зі педагогами як ресурсу, шляхом надання постійної допомоги в розв'язанні проблемних питань, пов'язаних з вихованням дитини; участь батьків в громадському житті навчального закладу; підготовка батьків як учасників інтеграції в соціум дитини з особливими освітніми потребами.

Робота з батьками або опікунами може проводитися в наступних формах співпраці:

- відкрите регулярне спілкування з батьками та дитиною; використання в спілкуванні доступної (зрозумілої) мови; інформування (телефон, листування у меседжерах, інші методи)
- консультування (індивідуальні та групові); батьківські збори (класні та загальношкільні); батьківські лекторії, конференції;
- батьківські навчальні семінари, тренінги про завдання та зобов'язання батьків в процесі виховання та навчання дітей [3, с. 1-2].

Виходячи зі специфіки сімей, де є діти з особливими освітніми потребами, слід зазначити, чим більш залученні батьки в шкільне життя своїх дітей, їх участь в освітньому процесі тим більша ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей [4, с. 8].

Завдання взаємодії: забезпечення дитині в сім'ї та школі оптимальних умов для повноцінного фізичного та психічного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно – особистісному спілкуванні, розвиток її творчих інтересів та здібностей, підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів та батьків.

В сучасних умовах дії правового режиму воєнного стану партнерська взаємодія педагогів з батьками вихованців набуває особливої актуальності та необхідності, оскільки діти з особливими освітніми потребами належать до найвразливішої категорії населення. Відчуття напруги, невизначеності, страху сприяють виникненню тривожності та стресу у таких дітей. Тому

важливо попри складнощі в організації освітньої діяльності надавати пріоритет створення максимально безпечних та комфортних умов для кожної дитини, сприяти тому, щоб діти відволікались від негативних думок, хвилювань, страхів та тривожних станів та бути не лише безпечним, а й цікавим, змістовним, стимулювати когнітивний, емоційноціннісний та діяльнісно-поведінковий розвиток дітей. Задля ефективності комунікації з батьками, класним керівником й усіма педагогами, хто задіяний в освітньому процесі, корисним буде визначення оптимальних для здійснення кожного конкретного завдання каналів комунікації, обговорення важливості постійного перебування “на зв’язку”. В умовах сьогодення організація освітнього процесу повинна відбуватися з урахуванням безпекової ситуації за допомогою очної, дистанційної або змішаної форми роботи. Дистанційна форма роботи з дітьми з особливими освітніми потребами покладає на батьків більше зобов’язань, оскільки, не маючи безпосереднього контакту з дитиною, продовжити її навчання та розвиток педагог може лише через батьків. Вчитель переважно консультує батьків дитини з особливими освітніми потребами яким чином її навчати, розвивати, як правильно заспокоїти, як впоратись з агресією чи подолати істеріку.

Таким чином вчителі разом з батьками/опікунами повинні збудувати свої стосунки на принципах взаємної поваги, розуміння важливості один одного і усвідомлення того, що таке партнерство матиме довготривалий вплив, на користь усіх. Ознаками такого співробітництва є усвідомлення мети діяльності кожним учасником процесу; чіткий поділ і кооперація праці між його учасниками; особистий контакт між учасниками процесу з обміном інформацією, взаємною допомогою, самоконтролем; позитивні міжособистісні відносини. Педагог та батьки діють в інтересах дитини. Саме від того наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх в здобутті знань та формування особистості дитини з особливими освітніми потребами в цілому.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І., Засенко В. В. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в сім'ї: поради батькам. К. : Наук. світ, 2005. 256 с.
2. Гаяш О.В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. URL: <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/>
3. Гуменюк А.В. Взаємодія батьків та вчителів на шляху формування в дітей з особливими освітніми потребами готовності до життя в соціумі. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=117>
4. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання: вибір батьків / А.А.Колупаєва, Л.М.Наконечна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с. (Інклюзивне навчання за нозологіями).
5. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка. К. : Знання, 2007. 447 с.

6. Павленко Л.А. Особливості взаємодії педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2017/55/33.pdf>

7. Сохань Н. Нестандартний підхід до організації партнерської взаємодії в освітньому процесі закладів освіти у посібнику для менеджера освіти. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/683/730>

Полулях О. М., вчитель
*Житомирської спеціальної школи
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Проблеми з мовленням впливають на успішне навчання та соціальну адаптацію дітей з інтелектуальними порушеннями. Один зі способів полегшити їхній процес навчання - використовувати дидактичні ігри на уроках літературного читання. Ігри можуть стати цікавим і ефективним засобом розвитку мовлення і покращення когнітивних навичок у цієї категорії учнів.

Дослідження, присвячені вивченню корекційно-розвиваючих можливостей ігрової діяльності, спрямовані здебільшого на вдосконалення сюжетно-рольової гри з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Тому використання дидактичних ігор для розвитку мовленнєвої компетентності у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є **актуальною проблемою** у спеціальній педагогіці.

У даної категорії школярів потреба в ігровій діяльності значно знижена і перебуває на ранніх етапах свого становлення. Гра має однобічний, наслідувальний характер і часто зводиться до безцільного маніпулювання. Дидактичні ігри є дієвим корекційним засобом і можуть з успіхом використовуватись в практиці на уроках літературного читання. Значна частина праць з цієї проблеми (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Постоян та ін.) присвячена переважно створенню системи мовленнєвих завдань, мовленнєвих творчих занять, розробці спеціальних прийомів навчання в процесі гри (Н.Гавриш, Н. Короткова, Н. Михайленко та ін.). У дослідженнях Л.Артемової, К.Виготського, Н.Карпінської стверджується, що дидактична гра як діяльність, має велике значення для всебічного розвитку дітей.

Метою нашого дослідження було визначити, чи може використання дидактичних ігор на уроках літературного читання поліпшити мовлення та сприяти когнітивному розвитку учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження. Для досягнення цієї мети, ми провели експериментальне дослідження, в якому брали участь учні молодших класів з інтелектуальними порушеннями. З однією половиною класу на уроках літературного читання використовувались дидактичні ігри, а інша половина учнів працювала традиційно. Для оцінки ефективності використання дидактичних ігор, ми здійснили попередні та післядіяльні тестування мовлення та когнітивних навичок. Ми також провели спостереження за реакцією учнів на заняттях та зібрали їхні враження та відгуки.

На основі аналізу результатів дослідження було виявлено, що використання дидактичних ігор позитивно вплинуло на розвиток мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями. Вони виявили покращення лексичних і граматичних навичок, а також ефективний розвиток комунікативних вмінь. Учні були більш активні та мотивовані на заняттях, де використовувались дидактичні ігри. Крім того, діти відзначили, що такі заняття були цікавішими, що позитивно вплинуло на їхню участь в освітньому процесі.

Для дітей з різними мовленнєвими порушеннями ігрова діяльність зберігає своє значення і роль, як необхідна умова розвитку їх особистості та інтелекту. Проте недоліки звуковимови, недосить чітке сприймання звукового образу слова, обмеженість словника, повна або часткова зміна граматичних форм, а також зміна темпу мови, її плавності – все це впливає на їх ігрову діяльність на уроках літературного читання, породжуючи у школярів особливості поведінки в грі. Гра повинна бути цікавою для дітей, але ні в якому разі не можна примусово змушувати дітей грати. Це не дасть бажаного результату ні в розвивальному, ні в освітньому плані.

На основі результатів нашого дослідження можна зробити висновок, що дидактичні ігри є ефективним засобом формування мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями на уроках літературного читання. Вони допомагають поліпшити мовлення та сприяють когнітивному розвитку цієї категорії учнів. Дидактичні ігри також збільшують мотивацію та зацікавленість дітей у навчанні.

Рекомендуємо вчителям використовувати дидактичні ігри на уроках літературного читання для дітей з інтелектуальними порушеннями, щоб покращити їхні мовленнєві навички та сприяти їхньому розвитку. Дана педагогічна практика сприятиме створенню інклюзивного середовища в освітніх закладах та покращить результати навчання дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Богущ А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 2009. № 6. С 3-5.
2. Богуславська Е.М., Смірнова К.О. «Розвиваючі ігри» К., 1991.
3. Гуцан Л. Гра як засіб пропедевтичної профорієнтаційної роботи. *Початкова школа*. 2005. №9. С. 51 – 52.
4. Куліш І. М. Застосування дидактичних ігор у навчальному процесі. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* К. : НМЦ ВО, 2002. С. 174–175.
5. Рижук В.І. Гра як метод навчання й виховання. *Початкове навчання та виховання*. 2005. №16–18. С.20–25.

Радіонова К.М., здобувач
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
педагогічного факультету,
спеціальності «Спеціальна освіта», спеціалізації «Логопедія»
Херсонського державного університету
Науковий керівник: **Меліхова В.В.**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ СПЕЦІАЛІСТАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

В роботі з учнями з особливими освітніми потребами (ООП) велика увага надається співпраці з батьками. Враховуючи раптовість народження дитини з певними психофізичними порушеннями та непідготовленість батьків до зміни сталого плину сімейного життя на користь дитячого розвитку можемо говорити про довготривалий стрес у всіх членів родини. Робота фахівців психолого-педагогічного супроводу буде спрямована на зниження підвищеного емоційного фону батьків та надання теоретичних та практичних рекомендацій щодо прийняття дитини з ООП.

Програма організації супроводу батьків дітей з психофізичними порушеннями передбачає такі напрями:

- оцінка потреб родини – проведення спільної бесіди з батьками та іншими членами родини, які проживають з дитиною задля виявлення основних джерел стресу, які пов'язані з вихованням дитини з ООП;
- різностороння підтримка – забезпечення можливості психологічної, емоційної та інформаційної підтримки для батьків у вигляді індивідуальних

консультацій чи групових зустрічей, де батьки зможуть висловити свої емоції та страхи стосовно виховання дитини з ООП, поділитись своїм досвідом з іншими батьками, отримати практичні навички емоційної саморегуляції та інформацію про доступні ресурси та послуги, якими вони можуть скористатись;

- планування спільних цілей – допомога батькам у встановленні реалістичних цілей для виховання, навчання і розвитку дитини та оцінці дитячого прогресу;
- моніторинг – постійне відстеження рівня стресу та психічного стану батьків; корекція програми психологічної підтримки в разі її недостатньої ефективності.

Ще на першому етапі дослідження ставлення батьків до дитини з ООП спеціалістами психолого-педагогічного супроводу можуть бути визначені характерні кожній родині моделі виховання, які мають свої особливості. Робота з надання психологічної підтримки кожній окремій родині буде враховувати ці диференційовані ознаки кожної моделі виховання.

Гіперопіка характеризується надмірною увагою до дитини з особливими освітніми потребами та повним ігноруванням інших членів родини. Крім того, з даною категорією батьків важко встановити адекватний емоційний контакт через особливості їхнього характеру та поведінки, а саме надмірний контроль та недовіру до рівня компетентності фахівців. Робота з таким типом батьків вимагає терпіння та емпатії і передбачає встановлення довірливих партнерських стосунків, створення прозорого спілкування, розвиток навичок здорового батьківського виховання, яке базується на рівній взаємодії з усіма членами родини та розмежування ролі «матері / батька» і «особистості, яка має приділяти увагу не лише своїм дітям, а й собі».

Модель виховання, якій притаманна *авторитарна гіперспеціалізація*, включає в себе спроби по-максимуму соціалізувати дитину за рахунок великої кількості розвиткових занять, але без власної залученості до корекційно-розвиткової роботи. Така модель виховання характерна для батьків з високим соціальним статусом, які не можуть прийняти ситуацію, в якій дитина з ООП занижує їхню роль у соціумі. Робота з даною категорією батьків передбачає, в першу чергу, подолання емоційного «відкидання» дитини та прийняття з усіма її особливостями розвитку. Важливим напрямом роботи буде також допомога у створенні підтримуючого родинного середовища, яке допоможе дитині відчувати увагу та підтримку з боку батьків.

Робота психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дитину з ООП в дусі *«маленького невдахи»* спрямована на подолання стресу, тривожності та психологічних навантажень, які можуть виникати у сім'ї через специфіку виховання дитини з особливими потребами; допомогу в розробці позитивного та недискримінаційного підходу до виховання дитини

та подолання в батьків внутрішніх упереджень та стереотипів щодо її майбутнього; допомогу в створенні поважливих стосунків між всіма членами родини задля підвищення самооцінки дитини та розвитку її самостійності.

При виявленні моделі виховання, в якій присутні *різні вимоги до дитини*, фахівці психолого-педагогічного супроводу надають емоційну підтримку і вчать практичним навичкам регулювання міжособистісних конфліктів в родині. Також важливим напрямом є сприяння позитивній комунікації між батьками та дитиною та батьками між собою. Однією з основних причин виникнення даної моделі виховання – незнання особливостей порушення дитини та її реальних можливостей. Тому взаємодія спеціалістів та батьків буде передбачати проведення різноманітних сесій та консультацій, спрямованих на озброєння членів родини, в якій виховуються діти з особливими освітніми потребами, знаннями стосовно особливостей їхнього розвитку, потреб і можливостей.

Модель симбіотичного виховання описує ситуацію, в якій батьки мають тенденцію перетворювати виховання дитини з особливими освітніми потребами на надмірно інтенсивну та віддану процедуру, де дитина стає центром їхнього всесвіту. Робота педагогічного супроводу в даній ситуації матиме на меті психологічну підтримку батьків у впорядкуванні їхніх власних емоцій та стресу; свідому сепарацію батьків та дитини; розвиток здатності батьків побачити дитину як особистість з власними потребами, а не як «розширення» себе; встановлення чітких кордонів між батьківською турботою та дитячою самостійністю.

Чітке визначення притаманної кожній окремій родині моделі виховання є запорукою ефективної співпраці з родиною дитини з ООП, що сприяє правильно побудованій програмі супроводу батьків дітей з психофізичними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д. Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. *Джерело педагогічних інновацій. Формуємо партнерську взаємодію. Науково-методичний журнал*. 2021. Вип 2. С. 12-19.
2. Ворощук О., Момотенко О. Побудова суб'єкт-суб'єктних взаємин у процесі взаємодії батьків і дітей. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи: тези допов. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 6 квітня 2017 року*. Івано-Франківськ, 2017. С. 75-79.
3. Коваль О. Соціально-психологічні проблеми та стадії пристосування сім'ї до виховання дитини з особливими потребами. *Інновації в освіті: перспективи розвитку: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 20 травня 2021 року*. Тернопіль, 2021. С. 262-266.

Радченко О.О., асистент вчителя, корекційний педагог
Лицею №7 Павлоградської міської ради
здобувачка (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 Спеціальна освіта
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара
Дніпро, Україна

Науковий керівник: Ніколенко Л. М., кандидат педагогічних наук
Дніпро, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Умови сьогодення змінили траєкторії освітянського життя, але незмінним залишилась пріоритетність роботи заради та в інтересах дітей. Пріоритетним вектором освітянської роботи є об'єднання зусиль держави, закладів освіти, громадськості з метою забезпечення необхідних умов для освіти, повноцінного розвитку та соціалізації здобувачів освіти і створення безпечного освітнього середовища, як фізичного так і ментального. У навчальних ситуаціях саме педагог стає опорою для дітей, джерелом психологічної підтримки і корекційної допомоги.

Забезпеченню психологічної підтримки, корекційного супроводу і навчання як реалізації права особистості на рівний доступ до освіти сприяли розроблені МОН України нормативні документи, що надають загальні рекомендації закладам загальної середньої освіти щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану в країні. МОН України рекомендує розглянути можливість надання корекційних послуг в очному чи дистанційному форматах, з урахуванням рівнів підтримки, безпекової ситуації та індивідуальних можливостей сімей, де виховуються діти з ООП [1; 2; 3].

При організації корекційної педагогічної роботи слід враховувати не тільки загальні (типові для значної категорії дітей) негативні впливи життєдіяльності в умовах війни на стан психічного здоров'я дитини, а й той факт, що категорія учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) є неоднорідною групою. Різноманітність розвитку обумовлена специфікою діяльності вищої нервової системи цих дітей, що характеризуються розбалансованістю процесів збудження та гальмування, недорозвиненням когнітивних процесів та зниженням пізнавальної активності. Емоційно-вольова та поведінкова сфери дітей з ППР мають певні специфічні ознаки, відзначаються незрілістю та слабким розвитком саморегуляції, їх пізнавальна діяльність занадто слабка, тому в багатьох випадках вони не можуть швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища [4]. Учні з

ППР вважають за краще обирати шлях, який не потребує вольових зусиль, а внаслідок непосильності пропонованих вимог у деяких з них розвиваються такі негативні риси особистості, як негативізм і впертість. Усе це ускладнює не лише здатність опановувати новими знаннями, а й їхні стосунки з іншими учасниками освітнього процесу та близькими дорослими. Тому налагодження корекційних занять з цією категорією дітей має виняткове значення, особливо в умовах війни, коли освітній процес важливо адаптувати так, щоб навчання не перевантажувало дітей, щоб викликало позитивні емоції та мотивувало до дій.

Спираючись на набутий практичний досвід корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання, можемо стверджувати, що залучення їх до активного шкільного та позашкільного життя сприяє нормалізації психічного самопочуття, формуванню бажаної поведінки, стимулює творчу діяльність, активізує бажання діяти, виховує позитивні риси характеру, сприяє розвитку уяви, мислення, творчих здібностей. Однак, у цьому залученні є свої особливості: приєднуючи дитину з ППР до активу класу, ланку діяльності варто підбирати з врахуванням індивідуальних особливостей та інтересів дитини; об'єднуючи дітей у групи для виконання позашкільних доручень, потрібно враховувати темперамент та індивідуальні стосунки дітей між собою; слід обирати таке доручення, яке б одночасно створювало загальну ситуацію успіху групи та надавало можливості дитині з ППР реалізувати себе під час виконання завдання.

Підкріпимо сказане практикою. Так, учні нашого класу взяли участь у Павлоградському міському конкурсі «Герої рідної землі» та Всеукраїнському творчому конкурсі «День української писемності та мови» у жанрі «художнє читання вірша» (кожен робив відеозапис читання вірша напам'ять і ці відеоролики викладалися на сайті ліцею). Але учням з ППР (їх у класі – 2) була запропонована допомога в підборі вірша: вірш підбирався менший за обсягом, але з урахуванням вподобань дитини. Вивчали вірші за допомогою методу мнемотаблиць, розроблених індивідуально під обраний вірш. Так ми надали кожній дитині можливість позиціонувати себе, відчути власну ситуації успіху і порадіти за однокласників та спільно вболівати за колективний результат.

У навчальній та корекційно-розвитковій діяльності для цих дітей використовуємо наочні опори, змінюємо методи подання матеріалу, використовуємо ігри, інтерактивні застосунки та анімаційні вправи за темою уроку. Необхідними є хвилинки розвантаження. Усе це допомагає зберегти зацікавленість дітей з ППР тим, що відбувається на уроці, і не «випадати» з процесу. Адже від активності дитини, здатності переключати увагу, спілкуватися з учителем та іншими учнями класу залежить подальше бажання дитини вчитися.

Проаналізувавши практичний досвід, можна з впевненістю сказати, що за умови здійснення тривалої, систематичної роботи та індивідуально диференційованого підходу, з урахування пізнавальних можливостей дитини, психологічного та емоційного стану, спрямованих на подолання навчальних труднощів виявляється можливим певною мірою сформуванню життєво необхідні вміння і навички.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова КМУ від 15.09.2021 р. № 957.

Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

2. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році. Лист МОН №1/10258-22 від 6.09.22. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci>

3. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році. лист МОН № 1/13094-23 від 31.08.2023. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20232024-navchalnomu-roci>

4. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.

Ревуцька О.В., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри прикладної психології та логопедії
*Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна,*

Малуєва Т.В., директорка
комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» БМР
м. Львів, Україна

РЕКОМЕНДАЦІЇ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО СУПРОВОДУ

Жорсткі карантинні умови, в яких напередодні опинився майже весь світ, створили передумови для активного розвитку дистанційної освіти. Суспільству довелось навчитися жити в нових соціальних умовах. Сьогодні в Україні впровадження дистанційної освіти також набуває актуальності. Під

час дистанційного навчання, певної форми організації освітнього процесу, учасники цього процесу відділені один від одного і взаємодіють за допомогою сучасних цифрових технологій.

В Україні триває процес реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у включенні новітніх елементів в освітній процес. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних технологій, особливо у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, творчого пошуку сучасних концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом.

Відбулися суттєві зміни у житті дітей із особливими освітніми потребами, зокрема перехід до нової форми навчання, яка стала для них незнайомою та незрозумілою. З найбільшими труднощами довелося зіткнутися батькам дітей з інтелектуальними труднощами. Більшість з них не володіла достатніми знаннями для ефективної організації дистанційного навчання з дитиною вдома, їм було невідомо, як максимально доступно пояснити навчальний матеріал та створити доброзичливі умови. *Усім учасникам навчального процесу довелося прийняти цей виклик та швидко адаптуватися до нових реалій.*

У спеціальній освіті проблему розвитку дітей з особливими освітніми потребами досліджували В. Бондар, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Засенко, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, С. Федоренко, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін. Доведено, що особливо виразно ускладнення процесу розвитку проявляються у дітей з інтелектуальними труднощами через низьку пізнавальну діяльність, відсутність критичності мислення та здатності до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що призводить до недостатності їхнього соціального досвіду, ускладнень формування соціальних цінностей і навичок.

При організації навчання дітей з особливими освітніми потребами необхідно враховувати всі специфічні особливості їх розвитку, коли дитина повинна бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, члени якого складають індивідуальну програму розвитку. Реалізація індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами за дистанційної форми навчання відбувається під час проведення навчальних та корекційно-розвиткових онлайн занять, консультування батьків та постійної взаємодії з ними, забезпечення дитини додатковими матеріалами та засобами навчання, підтримки зворотного зв'язку та моніторингу виконаних завдань.

Під час дистанційного навчання вносяться певні зміни у життя дітей з інтелектуальними труднощами, а саме: зміни в режимі дня, дітям важко сприймати їх, тому що вони звикли до певного розпорядку дня; перехід до нової форми навчання, яка є незнайомою для таких дітей; перебування в емоційно-напруженій ситуації; буденність та однаковість днів; нерозуміння причин залишатися вдома.

Діти з інтелектуальними труднощами потребують активної підтримки під час дистанційного навчального процесу. Підтримати й допомогти можуть ті дорослі, які поруч із дитиною, тобто батьки. Батьки можуть підтримувати дітей під час проведення занять, допомагати виконувати завдання, додатково пояснювати навчальний матеріал. Батьки є каналом комунікації між дефектологом та дитиною з інтелектуальними труднощами та між дитиною з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в класі. Важливо, щоб батьки стали партнерами в навчанні.

Психолого-педагогічний супровід дитини під час дистанційного навчання – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум.

Для досягнення позитивних результатів у навчанні дітей з інтелектуальними труднощами за дистанційної форми навчання, батькам бажано дотримуватись рекомендацій, наданих фахівцями інклюзивно-ресурсного центру:

- створити оптимальний режим дня, який буде подібним до попереднього, включити в нього навчання та візуалізувати разом з дитиною;
- чергувати між собою фізичне та розумове навантаження;
- складати план занять на наступний день звечора і дотримуватися щодня однакових часових рамок;
- розробити спеціальну систему заохочення для підтримки мотивації до виконання завдань;
- забезпечити дитині комфортне та зручне робоче місце;
- познайомити дитину з процесом дистанційного навчання: пояснити, як буде проходити заняття вдома, що вона буде бачити на комп'ютері, хто буде на зв'язку, кого вона буде бачити та чути, коли з'явиться відео тощо;
- чергувати онлайн-навчання з іншими видами навчальної діяльності;
- мотивувати дитину до навчання;
- дотримуватись здоров'язберігаючого режиму (паузи, вправи для очей, дихальна гімнастика, фізкультхвилинки у процесі роботи з комп'ютером);
- позитивно оцінювати прагнення дитини до виконання завдань.

Отже, дистанційне навчання є вимогою часу, для успішної реалізації дистанційного супроводу дітей з інтелектуальними труднощами надзвичайно важливим є: залучення батьків до цього процесу, консультування їх щодо особливостей виконання запропонованих завдань, повторення та актуалізація раніше вивченого матеріалу, урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до стану її здоров'я, моніторинг динаміки втомлюваності, дотримання охоронного режиму, позитивні емоції педагогів та батьків.

Увага та турбота батьків допоможе дитині навчатися, розвиватися, подолати можливі труднощі та бар'єри при дистанційному навчанні.

Список використаних джерел

1. Воротникова І. П., Якубов С.В. Упровадження дистанційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 140 с.
2. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи / упоряд.: Воротникова І. П., Чайковська Н. В. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
3. Миронова С. П. Виклики дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. *Особливі діти: освіта і соціалізація : збірник тез доповідей VI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (Київ-Запоріжжя, 1-2 жовтня 2020 р.)*. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2020. С. 287-289.
4. 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. Чеботарьової. Київ, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с.

Рибак О.А., кандидат педагогічних наук,
директор Хмельницького інклюзивно-ресурсного центру №1,
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ІРЦ

Психолого-педагогічний супровід – професійна взаємопов'язана діяльність команди фахівців із залученням батьків дитини в умовах спеціального, інклюзивного чи реабілітаційного закладу, спрямована на комфортне перебування дитини у закладі, її навчання, розвиток і соціалізацію [1, с.16].

Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі освіти спрямований на забезпечення розвитку та навчання дітей, підвищення їхніх адаптаційних можливостей, що сприятиме в подальшому успішній інтеграції в суспільство [3, с.20].

Основною метою діяльності ІРЦ є забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної

середньої освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу задля мінімізації труднощів в осіб з особливими освітніми потребами, розвитку їхньої самостійності, відповідних компетенцій, передбачених Державним стандартом освіти, розвитку сильних сторін та потенціалу та активізації їх компенсаторних можливостей.

Організацію системного психолого-педагогічного супроводу здійснюють фахівці ІРЦ і він передбачає:

- ✓ проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи з особливими освітніми потребами (визначення потреб дитини з інтелектуальними порушеннями, її сильні сторони та рекомендації щодо розвитку всіх її сфер, застосування в освітньому процесі методів та засобів корекції тощо);

- ✓ участь в роботі команди супроводу особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти, у розробленні індивідуальної програми розвитку. Як показує практичний досвід – це один із найскладніших напрямків супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями, так як адаптації та модифікації потребують більшість складових освітньої програми;

- ✓ методична підтримка педагогічних працівників закладу освіти передбачає надання інформації про розвиток дітей вказаної категорії та кожного окремо взятого випадку, методів реалізації індивідуального підходу до дитини, реалізації корекційного складника в роботі із дитиною з інтелектуальними порушеннями;

- ✓ формування інклюзивної компетентності педагога, яка включає психологічну та методичну готовність до роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями;

- ✓ консультування батьків/законних представників щодо організації інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, родинного виховання тощо;

- ✓ робота з класом, де навчатиметься/навчається дитина щодо формування толерантного ставлення до дитини з інтелектуальними порушеннями (цей напрям здійснюється фахівцями ІРЦ безпосередньо з дітьми класу різними засобами, а також здійснюється опосередковано через педагогів, батьків діток з типовим розвитком, всіма членами команди супроводу).

Отже, психолого-педагогічний супровід дитини з інтелектуальними порушеннями є комплексним та багатовекторним процесом, який включає такі суб'єкти: дитину з інтелектуальними порушеннями, сім'ю дитини, клас, де навчається дитина, члени команди супроводу дитини в закладі освіти, батьки інших дітей класу.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнко, 2015. 311 с.

2. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

3. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко та ін. Харків : Ранок ; Харків : Кенгуру, 2020. 255 с.

Руснак Л.В., здобувач освіти 2 курсу
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Сьогодні в освітніх закладах України актуальним є розвиток інклюзивної освіти. Інклюзія – це політика і процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. ЮНЕСКО розглядає інклюзію як процес визнання і реагування на різноманітність потреб усіх тих, хто навчається.

За визначенням А.А. Колупаєвої, О. М. Таранченко, «інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [2, с. 47]. С.П. Миронова зауважує, що «одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі й за його межами. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес відповідно до потреб учнів усіх груп і категорій». [3, с.27]. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожен освітній заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями [2, с. 76].

А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко вважають, що важливою умовою системного реформування освіти дітей з особливими освітніми потребами є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних з кадровим та навчально-методичним забезпеченням їх навчання і виховання [2, с. 31-32]. Н. Клименюк зауважує, що «широке впровадження інклюзивного підходу в заклади загальної середньої освіти в Україні вимагає внесення змін у процес

підготовки фахівців, які в майбутньому працюватимуть з учнями з особливими освітніми потребами» [1, с. 72].

Однією з проблем успішного впровадження інклюзивної освіти є недостатність відповідної підготовки педагогічних кадрів [2, с. 76]. Н. Клименюк висловлює думку, що «інклюзивне навчання не можна вважати повноцінним, якщо воно обмежуватиметься тільки перебуванням учня в освітньому закладі, тому саме на фахівця із соціальної роботи покладається завдання соціального супроводу дитини з обмеженнями здоров'я в різних видах її життєдіяльності» [1, с. 72]. Тому успішність вирішення проблеми соціальної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням залежить від якості професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з цією категорією учнів, надання кваліфікованої соціальної підтримки.

Дослідження особливостей діяльності соціальних працівників в освітніх закладах з інклюзивним навчанням вивчали: О.Г.Карпенко, Н. Клименюк, Н.П. Лещій, Л. І. Міщик, Ю. В. Патик, Г. О. Першко, О. В. Польовик, Л. Прядко, О. І. Рассказова, Л. І. Смеречак, Т. В. Соловей, М. Є. Чайковський, Н. М. Суховєєва, О. Усик, О. Фурман, Я. Юрків та ін. Усі вчені наголошують, що від фахової компетентності соціальних працівників інклюзивного закладу залежить успішність результату подолання первинного порушення і вторинних відхилень в учнів. Тому створення сучасної професіограми фахівців соціальної сфери і орієнтація їх професійної підготовки на розвиток фахових компетентностей, пов'язаних з діяльністю з учнями з порушеннями психофізичного розвитку є актуальним питанням сьогодення. О. В. Польовик описує, що соціальний педагог здійснює координацію соціальної адаптації та інклюзію учнів з особливими освітніми потребами в шкільне середовище [5, с. 62].

Важливою стає обізнаність майбутніх фахівців соціальної сфери із особливостями психологічного, педагогічного та соціального розвитку цієї категорії дітей та важливість формування у них відповідних умінь і навичок роботи. Крім цього, працівники соціальної сфери повинні володіти відповідними особистісними якостями, які забезпечать їм успіх професійної діяльності у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та допоможе розуміти психосоціальні та педагогічні особливості учнів з порушеннями психофізичного розвитку.

За словами Ю. В. Патик, підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в освітніх закладах з інклюзивним навчанням – це результат їх спеціальної професійної цілеспрямованої підготовки та передбачає обізнаність з особливостями розвитку учнів з особливими освітніми потребами, уміння вирішувати їх проблеми, забезпечувати їм повноцінний розвиток та соціалізацію, зберігати емоційно-позитивну основу діяльності [4, с. 137].

Н. Клименюк зауважує, що сьогодні особливого значення набуває

проблема формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників [1, с. 72]. Н. Клименюк дає таке визначення інклюзивної компетентності соціального працівника – «це інтегративно-особистісна професійна сформованість, що обумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, урахуваючи різні можливості клієнтів із обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) та соціальних потенцій (приховані потенційні можливості, здатності до якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов) аж до максимально повноцінної соціалізації індивіда» [1, с. 79]. Структура інклюзивної компетентності майбутнього соціального працівника базується на таких ознаках: поглиблені знання, їх мобільність і оперативність; критичність мислення – здатність обирати серед безлічі рішень найбільш оптимальні, аргументовано спростовувати та ставити під сумнів менш ефективні; гнучкість методу – спроможність адекватно виконувати завдання, готовність до актуального виконання діяльності; ефективність дій (адаптована класифікація М. Чошанова). Т. В. Соловей, Н. Є. Чайковський у структурі інклюзивної компетентності виділяють ключові змістовні компетентності (мотиваційні, когнітивні, рефлексивні) та функціональні (операційні) компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти [6].

Отже, соціальному працівнику потрібно звертати увагу на соціальні проблеми усіх учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, що сприятиме пристосуванню освітнього середовища до потреб дитини з порушеннями психофізичного розвитку з урахуванням її особливостей та можливостей, забезпеченню соціальних потреб.

Список використаних джерел

1. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 1. С. 72–86.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
3. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
4. Патик Ю. В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. / за ред. Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 47 (100). С. 309–316.
5. Польовик О. В. Досвід соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в інтегрованих та інклюзивних загальноосвітніх

школах м. Хмельницького. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. №11. С. 59–62.

6. Соловей Т. В., Чайковський Н. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький : Вид-во ХІСТ, 2013. №1 (7). С. 220–224.

Савицька Н. І., асистент
кафедри логопедії та спеціальних методик
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна*

АНАЛІЗ ПРОЯВІВ СИНДРОМУ ПРОСТОРОВОГО ІГНОРУВАННЯ У ОСІБ ПОСТІНСУЛЬТНОГО СТАНУ

Синдром просторового ігнорування є частим наслідком однобічної травми головного мозку і проявляється нездатністю людини відреагувати або визначити стимул на стороні тіла та/або простору, який є протилежним до ураженої півкулі головного мозку, і коли ці порушення не можна віднести до первинних сенсорних або моторних порушень (К. Heilman). Наукові дані (А. Riestra, А. Barrett) свідчать про те, що хоча більшість пацієнтів одужують спонтанно, вони продовжують мати значні когнітивні порушення, особливо пов'язані з увагою. Часто цей синдром є менш очевидним, ніж порушення рухових та мовленнєвих функцій, але все ж він може негативно впливати на процес реабілітації, призводити до значного зниження повсякденного функціонування та може спричинити соціальну дезадаптацію через труднощі орієнтування в навколишньому [3].

Проблемі аналізу проявів синдрому просторового ігнорування у осіб постінсультного стану присвячені праці переважно закордонних вчених: А. Barrett, К. Heilman, А. Hollisy, К. Li, Р. Malhotra, М. Mesulam, А. Riestra, Е. Valenstein, R. Watson та багато інших.

L. Golay, Н. Karnath, Р. Malhotra, S. Mannan, D. Mort, R. Ptak, С. Rorden, А. Schnider у своїх дослідженнях вказували, що синдром просторового ігнорування найчастіше зустрічається після ураження правої півкулі головного мозку внаслідок інсульту в басейні середньої мозкової артерії. Хоча традиційно синдром найбільш тісно пов'язаний з ураженнями тім'яної ділянки, у більшості випадків інсульту середньої мозкової артерії

пошкоджують декілька ділянок і у багатьох пацієнтів спостерігається комбінація уражень різних ділянок кори головного мозку [2].

К. Heilman, М. Mesulam, Е. Valenstein, R. Watson вказували, що просторове ігнорування є більш поширеним та триває довше після ураження правої півкулі мозку, оскільки саме права півкуля відіграє ключову роль в процесах уваги [3].

А. Hollisy у своїх працях зазначає, що особливості прояву даного синдрому пов'язують з провідною функцією тім'яної долі правої півкулі (у правшів) в забезпеченні аналітико-синтетичної та пізнавальної діяльності людини. Тому, при ураженні лівої півкулі дефіцит повністю компенсується правою півкулею. При ураженні правої півкулі відповідно лівобічний простір ігнорується, а збережена ліва півкуля може забезпечувати сприйняття, аналіз та синтез стимулів, що знаходяться лише з правобічних відділів периферичних аналізаторів тіла людини. Отже, це призводить до правобічного забезпечення гностичної функції і відповідно лівобічного просторового ігнорування [1].

Пацієнти з лівобічним просторовим ігноруванням можуть демонструвати нетипову поведінку, яка частко помітна родичам та медичному персоналу. Так, пацієнт може спрямовувати свій погляд у бік ураження до такої міри, що не повертає голову до того, хто до нього розмовляє. Крім того, вони можуть споживати їжу тільки з правої сторони тарілки або приділяти менше уваги лівій стороні тіла під час догляду за собою, наприклад, бриються чи наносять макіяж тільки на праву сторону обличчя.

Ігнорування може бути очевидним для терапевтів під час реабілітації. Наприклад, пацієнт користуючись інвалідною коляскою може неодноразово натикатися на стіни чи об'єкти які знаходяться по ліву сторону. Також люди з лівобічним просторовим ігноруванням можуть пропускати слова під час читання тексту на лівій стороні сторінки, або не правильно читати ліву сторону окремих слів. Деякі пацієнти, зазвичай, не використовують свою ліву кінцівку, навіть якщо немає слабкості або втрати чутливості [3].

К. Li, Р. Malhotra у своїх дослідженнях виділили ряд порушень, які можуть бути пов'язані з синдромом просторового ігнорування, а саме:

- *аназогнозія* – відсутність у хворого критичної оцінки свого стану; ці пацієнти можуть не знати про ігнорування, або геміплегію;

- *соматопарафренія* – маячне переконання, що стосується протилежних від ураження кінцівок чи сторони тіла, при якому пацієнт не вірить, що кінцівки чи сторона тіла належить йому;

- *конструктивна апраксія* – нездатність малювати або копіювати складні схеми, часто виникає внаслідок ураження правої півкулі та не пов'язана з руховою апраксією [2].

Для діагностики синдрому просторового ігнорування використовують специфічні нейропсихологічні тести, наприклад:

1. *Обведення маленьких зірок.* На аркуші паперу довільно розташовані маленькі зірки (27 зліва та 27 справа), великі зірки, літери та слова. Пацієнта просять закреслити всі маленькі зірки.

2. *Копіювання малюнків та фігур.* Аркуш поділений на дві половини вертикально, зліва зображені малюнки (зірка, куб, квітка). Пацієнта просять скопіювати кожен малюнок з правої сторони сторінки.

3. *Огляд та опис зображення.* Пацієнту показують зображення і просять вказати та назвати всі об'єкти на картинці.

Також для виявлення синдрому просторового ігнорування спеціалісту необхідно оцінити виконання повсякденної діяльності пацієнта, зокрема: чи забуває доглядати ліву частину обличчя; чи ігнорує ліву половину тарілки під час прийому їжі; чи виникають труднощі з пошуком особистих речей у палаті, якщо вони знаходяться з лівого боку [2].

У нашому дослідженні ми спостерігали пацієнтку з ознаками просторового ігнорування. Результати спостережень виявилися наступними:

- пацієнтка (65 років), перебувала на стаціонарному лікуванні у відділенні гострого мозкового інсульту. На МРТ головного мозку у пацієнтки було виявлено ознаки гострого ішемічного ураження правої лобної частки та тім'яно-потилично-скроневої ділянки;

- на третій день госпіталізації при спостереженні за орієнтацією голови та поглядом пацієнтки ми побачили, що погляд та голова були спрямовані більше в праву сторону і навіть коли фахівець, який стояв по ліву сторону задавав запитання, то пацієнтка не одразу повертала голову в бік співрозмовника, але відповідала на запитання;

- на сьомий день госпіталізації були виявлені прояви синдрому просторового ігнорування за допомогою нейропсихологічних тестів, таких як: обведення маленьких зірок; огляд та опис зображення; копіювання малюнків тощо. Так, виконуючи завдання «обведення маленьких зірок» пацієнтка обвела маленькі зірки, які були розташовані з правої сторони. При огляді та описі зображення, пацієнтка вказала тільки на ті деталі, які були розташовані на правій частині малюнку. Спостерігаючи за повсякденною діяльністю ми помітили, що пацієнтка під час прийому їжі дещо ігнорує ліву половину тарілки та не може знайти свої речі, які розташовані зліва від неї.

Також в процесі діагностики ми виявили в пацієнтки порушення цілісного сприймання зображень, нестійкі труднощі називання (переважно предметних малюнків), порушення конструктивного праксису та пам'яті.

Отже, провівши дослідження ми виявили ряд проявів, які свідчать про наявність синдрому просторового ігнорування в пацієнтки з ураженням правої півкулі головного мозку, зокрема тім'яно-потилично-скроневої ділянки. Також було виявлено ряд симптомів, які вказують на порушення

інших когнітивних функцій, зокрема: цілісності сприймання, пам'яті, мовлення тощо.

Результати проведеного нами діагностичного вивчення пацієнтки вказують на необхідність проведення додаткових обстежень щодо визначення стану збереженості/порушення когнітивних процесів за наявності синдрому просторового ігнорування.

Список використаних джерел

1. Hollis A. Neurobiology of Unilateral Spatial Neglect. *The Neuroscientist*. 2006. P. 153-63.
2. Li K., Malhotra P. Spatial neglect. 2015. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4602245/>
3. Riestra A. R, Barrett A. M. Rehabilitation of spatial neglect. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3988490/>

Саранча І.Г., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
*Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна*

МІСЦЕ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У РОЗБУДОВІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Війна в Україні створює надзвичайно складні умови для людей з інвалідністю, загрожуючи їхньому фізичному та психологічному благополуччю. Перш за все, воєнні конфлікти призводять до фізичних і психологічних травм, і для осіб з інвалідністю ця загроза стає ще серйознішою. Особи, які вже мають певні особливості фізичного стану та обмеження у пересуванні, стають особливо вразливими перед фізичними пораненнями, а психологічний стрес і травми можуть погіршити їхнє психічне здоров'я.

Відсутність архітектурної доступності до укриттів та ускладнення фізичного пересування для людей з порушенням опорно-рухового апарату, в декілька разів збільшують загрози від військового конфлікту для осіб з інвалідністю. Люди з порушеннями слуху не завжди можуть оперативно реагувати на сигнали тривоги, а люди з порушенням зору не можуть оперативно переміщуватись у безпечні місця під час загрози для життя та здоров'я.

Невирішеним залишається питання організації системи оповіщення про загрозу життя для осіб з інвалідністю під час «повітряних тривог» через технічні засоби та інформування через засоби масової інформації з

урахуванням особливостей оповіщення осіб з фізичними, психічними, інтелектуальними та сенсорними порушеннями. Для їх оповіщення має передбачатись застосування технічних засобів, що враховують диференціацію за видами обмеження життєдіяльності людей з інвалідністю (звукові маяки, світлозвукові сповіщувачі, засоби аудіокоментування, субтитрування, сурдоперекладу, розсилки текстових повідомлень, інші відповідні засоби).

Гостро стоїть проблема організації практичної сторони процесу евакуації. Наприклад, зібрати дані щодо людей з інвалідністю (місце проживання/перебування, вид інвалідності, можливість самостійно пересуватись, потреба в супроводі чи медичному забезпеченні тощо) - фактично неможливо. По-перше, такою детальною інформацією не володіє жоден орган влади, а взаємодія між ними відсутня; по-друге, такі дані можуть постійно змінюватись, а отже необхідно передбачити регулярне оновлення; по-третє, частина інформації є персональними даними особи, для обробки якої необхідна згода, а також необхідно передбачити захист персональної інформації про людину, зокрема про її інвалідність. Видається нереалістичним й «забезпечення транспортних засобів спеціальним обладнанням для посадки (висадки) та перевезення осіб з інвалідністю», оскільки доступного транспорту, особливо на рівні районних центрів, дуже мало. Пункти щодо оповіщення в доступних формах та щодо пристосування будинків та приміщень до потреб евакуйованих осіб з інвалідністю потребують, в першу чергу, фінансових вкладень для впровадження

Додатковим негативним аспектом є обмежений доступ до медичної допомоги через військові дії, особливо в зоні конфлікту. Особам з інвалідністю може бути дуже важко отримати необхідне лікування та реабілітацію, що загрожує їхньому здоров'ю і майбутньому. Разом з тим, зруйнування інфраструктури під час війни, включаючи медичні заклади та дороги, ускладнює пересування та забезпечення основних потреб осіб з інвалідністю, створюючи ще більше викликів для цієї вразливої групи населення.

Наразі відсутні узагальнені дані щодо доступності для людей з інвалідністю споруд цивільного захисту, хоча громадськість переконана, що таких споруд вкрай мало. Очевидно, що дооблаштування існуючих споруд може бути ускладненим, проте першим кроком держави мала би стати оцінка ситуації, що дозволило би почати рухатись в цьому напрямку.

Війна в Україні представляє серйозну загрозу гуманітарної кризи для осіб з інвалідністю, і ця криза виникає з різних факторів, які ускладнюють становище цієї вразливої групи населення.

По-перше, воєнні дії можуть призвести до зміни місця проживання для багатьох осіб з інвалідністю, що створює проблеми щодо доступу до соціальних послуг та підтримки. Багато з них можуть втратити підтримку родини та спільноти під час вимушеної евакуації.

По-друге, воєнні конфлікти зазвичай супроводжуються загостренням загальної гуманітарної ситуації, включаючи недостатність продуктів харчування, води та медичних засобів. Особи з інвалідністю стають особливо вразливими перед цими негайними потребами.

Крім того, війна може призвести до загострення соціальної ізоляції осіб з інвалідністю та зростання соціальної напруги, що може вплинути на їхнє психологічне благополуччя.

Усі ці фактори разом створюють серйозну гуманітарну кризу для осіб з інвалідністю в Україні під час війни. Для полегшення становища цієї вразливої групи населення необхідно міжнародна громадська та гуманітарна підтримка, спрямована на забезпечення доступу до медичної допомоги, ресурсів та соціальної підтримки для осіб з інвалідністю у воєнних умовах.

З розширенням демократії і зростанням рівня політичної культури посилюється тенденція до урізноманітнення громадських об'єднань у соціально-політичному житті, їх впливовості в конкретно-історичних ситуаціях. Найбільш поширеними різновидами громадських організацій у сучасній Україні є: фізкультурно-спортивні (18%), професійного спрямування (15%), молодіжні (11%), ветеранів та осіб з інвалідністю (9%), культурно-просвітницькі (7%), організації, створені на етнічній основі (5%), та правозахисні організації (5%) [1].

Опитування діючих громадських організацій людей з інвалідністю дало змогу оцінити діяльність 127 організацій. Серед опитаних організацій найбільша кількість зосереджена у Київській (10,1%), Вінницькій (12,5%) та Черкаській (8,9%) областях.

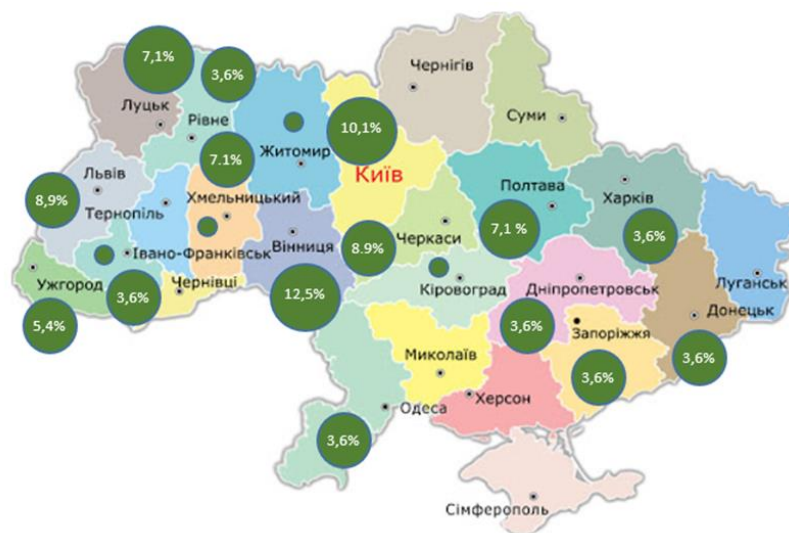


Рис. 1. Розподіл діяльності громадських організацій осіб з інвалідністю по регіонах України

Лише 9% досліджених організацій зареєстровані та/або здійснюють свою діяльність в селах. 39% організацій зареєстровані та здійснюють свою діяльність у містах районного значення та 52% це організації, що зареєстровані та здійснюють свою діяльність в обласних центрах. Існує

кілька факторів, які можуть пояснити нерівномірний географічний розподіл громадських організацій в Україні:

- **Забезпеченість ресурсами:** міста та обласні центри зазвичай мають більше ресурсів, включаючи фінансові, освітні, інфраструктурні та доступ до медичних послуг. Організації обирають розміщення в цих місцях для легшого доступу до ресурсів та можливостей для співпраці.

- **Попит на послуги:** міста та обласні центри зазвичай мають більше населення, і, отже, можуть мати більший попит на послуги громадських організацій. Це робить великі міста більш привабливими для заснування громадських організацій.

- **Інфраструктура та доступність:** міста та обласні центри мають кращу інфраструктуру, включаючи транспортну мережу, комунікації та доступ до освіти та медицини. Це забезпечує зручніші умови для роботи громадських організацій.

- **Здатність до мобілізації ресурсів:** у великих містах і обласних центрах легше знайти волонтерів, спонсорів та інших ресурсів, необхідних для функціонування громадських організацій.

- **Політичний вплив і ресурси:** обласні центри часто є політичними та адміністративними центрами регіонів, і це забезпечує доступ до рішень та ресурсів з боку влади.

- **Освіта та свідомість:** мешканці міст та обласних центрів частіше мають вищий рівень освіти та більшу свідомість щодо ініціатив та можливостей громадських організацій.

До основних послуг, що надають громадські організації особам з інвалідністю можна віднести психологічні (98% організацій), соціальні (90% організацій), надання гуманітарної допомоги (77% організацій), юридичні послуги (26,3% організацій), допомога під час евакуації (14% організацій), транспортна допомога (14% організацій) та грошова допомога (10% організацій).

Аналіз проблем, з якими стикаються організації в процесі надання послуг особам з інвалідністю та членам їхніх родин показав 75% це проблеми пов'язані з недостатністю фінансування, 9% недостатня кількість персоналу, 7% пригнічений стан осіб з інвалідністю та членів їхніх родин, 3,5% недостатня кількість волонтерів та 3,5% відзначили проблеми з наявності пошкоджень приміщення.

Список використаних джерел

1. Характеристика громадських формувань як інститутів громадянського суспільства. Міністерство юстиції України. URL: https://minjust.gov.ua/m/str_33565

Семочко М. Б., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ УЧНІВ НРЦ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У сучасному освітньому середовищі дистанційне навчання займає все більш помітне місце. Цей підхід до навчання набув особливої актуальності в контексті пандемії COVID-19, коли багато учнів були змушені перейти на дистанційне навчання. Однак, дистанційне навчання в навчально-реабілітаційному центрі (далі – НРЦ) викликає ряд проблем, пов'язаних зі збереженням партнерської взаємодії з батьками учнів.

Для реалізації основної мети педагогічної співпраці педагога і батьків – дотримання єдності навчання і виховання для розвитку особистості учня, необхідно використовувати такі способи взаємодії, які забезпечували б потреби сім'ї та враховували при цьому потреби і можливості учнів з особливими освітніми потребами (далі – з ООП).

Відповідно до Закону України «Про освіту» освітня організація має право мати інформаційно-освітнє середовище, що включає сукупність технологічних засобів, спрямованих на культурні і організаційні форми інформаційної взаємодії [1]. Це середовище має забезпечувати можливість здійснювати в електронній (цифровій) формі такі види діяльності:

- планування освітньої діяльності;
- розміщення і збереження матеріалів освітньої діяльності, у тому числі робіт учнів;
- фіксацію ходу освітньої діяльності і результатів освоєння основної освітньої програми;
- взаємодія між учасниками освітніх відносин, у тому числі дистанційна через мережу Інтернет [2, с. 28-34].

Проблема налагодження партнерських стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу набуває особливої актуальності в умовах дистанційного навчання, коли викладачі і учні не мають можливості бути поруч один з одним. Останнім часом науковці розкрили важливі теоретико-методологічні аспекти проблеми організації дистанційного навчання. Щоб зробити процес навчання для учнів доступним і радісним, педагог має активно співпрацювати з їхніми батьками, використовуючи в роботі з ними інтерактивні форми роботи, що дасть можливість батькам бути активними учасниками освітнього процесу та надати допомогу своїй дитині [3, с. 209].

Для організації ефективної взаємодії з батьками учнів педагоги у сучасних умовах можуть використовувати багато форм та методів співпраці. У таблиці 1 висвітлено інформацію про засоби мобільної комунікації, які можуть бути використані для реалізації форм взаємодії педагога і батьків [2; 3].

Таблиця 1

Засоби мобільної комунікації для співпраці педагогів та батьків в умовах дистанційного навчання

Форма роботи з батьками	Сервіс	Мета та засоби використання
Батьківські конференції	YouTube	Проведення відеотрансляцій, розміщення інформаційного, навчального та просвітницького відео-контенту
Батьківський клуб		
Батьківські читання		
Батьківські вечори		
Батьківські збори		
Анкетування батьків з різних питань	Google Forms	Проведення опитувань
Робота з батьківським комітетом	Viber, WhatsApp, Telegram	Групові і індивідуальні аудіо і відео-дзвінки
Консультації		Повідомлення в чаті, обговорення
Тренінги		
Індивідуальні бесіди		
Доручення		
Семінари, круглі столи, тренінги для батьків; батьківські збори	Google meet, Zoom	Відеоконференції

Використання зазначених вище засобів комунікації за умови їх доцільного використання та достатнього рівня мотивації батьків дозволить суттєво покращити стан взаємодії з батьками під час дистанційного навчання.

У навчанні дітей з ООП, особливо учнів НРЦ, партнерська взаємодія з батьками учнів є надзвичайно важливою, оскільки від її стану на пряму залежить успішність навчання та ефективність корекційно-розвиткової роботи. Особливої актуальності вона набуває в умовах дистанційного навчання, що зумовлює потребу у розробці методичних рекомендацій для педагогів, спрямованих на оптимізацію співпраці закладу освіти (НРЦ) з батьками учнів. Наведемо для прикладу декілька з них:

1. Забезпечте чітку комунікацію з батьками, використовуючи всі доступні для батьків ресурси (електронну пошту, платформи для спілкування, онлайн-конференції або месенджери).

2. Поясніть батькам всі особливості організації дистанційного навчання, наголосіть на важливості їхньої участі у цьому процесі.

3. Надайте зрозумілу інструкцію щодо технічних аспектів дистанційного навчання та доступу до навчальних матеріалів.

4. Забезпечте регулярний зворотний зв'язок з батьками, обговорюючи здобутки дитини та її труднощі.

5. Розробіть пам'ятки чи інші ресурси для підтримки батьків під час дистанційного навчання (інформаційні повідомлення, семінари для батьків, рекомендації тощо).

6. Використовуйте візуалізацію та інтерактивність для залучення батьків до навчального процесу.

7. Створіть форум для спілкування батьків, де вони можуть обмінюватися досвідом та інформацією [5, с. 59-62].

Отже, партнерська взаємодія з батьками учнів навчально-реабілітаційного центру (НРЦ) в умовах дистанційного навчання є важливим фактором успішності навчання та розвитку учнів. Дистанційне навчання створює нові виклики та можливості для співпраці між батьками та школою. Добре організована партнерська взаємодія допомагає забезпечити ефективну комунікацію, підтримку та залучення батьків у навчальний процес, що впливає на успіх учнів та їх загальний розвиток. Дослідження партнерської взаємодії з батьками учнів НРЦ в умовах дистанційного навчання можуть продовжуватися з метою вдосконалення існуючих практик та розробки нових форм ефективної взаємодії НРЦ та родин учнів з ООП.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту», № 38-39, ст.380. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Кириченко В., Ковганич Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи*. 2019. № 5-6 травень-червень. С. 28-34.

3. Вороніна Г.Л. Трикутник партнерства: педагоги – батьки – діти. *Основа*. 2020. С. 208-229.

4. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів до використання педагогіки партнерства в побудові індивідуальної освітньої траєкторії дитини. *Збірник наукових праць Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Випуск LXXX. Том 1. 2021. С. 146-150.

5. Ковальчук В.І., Воротникова І.П. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. №4, т. 60. С. 58-76.

Совік Т.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичного мистецтва
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

МУЗИЧНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Музичне мистецтво слугує засобом розвитку музичних здібностей, корекції поведінки дитини з інтелектуальними порушеннями розвитку в закладах інклюзивної освіти. Для виконання цих завдань учитель повинен бути ознайомлений з основами фізіології вищої нервової діяльності людини, дуже добре знати своїх учнів (медичний і педагогічний анамнези, музичні здібності кожного) і творчо підходити до свого предмету. Основними напрямками його музично-педагогічної діяльності є:

- Розвиток музичного слуху у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Причиною розладу слуху в дітей можуть бути мозкові захворювання, які негативно впливають на слухові нерви, а також інфекційні хвороби, такі як скарлатина, кір тощо. Основними прийомами розвитку музичного слуху є:

- спів технічно легких пісень із зрозумілим текстом (1-3 класи),
- слухання різноманітної, доступної розумінню дітей музики (1-3 класи),
- мовні ритмічні вправи, що розучуються за графічним записом (1-3 класи),
- елементарне сольфеджіо (читання нот з назвою, використовуючи посібник «німа клавіатура» (4-6 класи),
- спів інтервалів з використанням посібника «музична драбина» (4-6 класи),
- написання диктантів (4-6 класи),
- спів а'cappella,
- гра на музичних інструментах в оркестрі.
- Розвиток відчуття ритму у дітей, що відбувається у ході застосування таких прийомів:
 - ритмічні вправи (ритмічні рухи під музику, ігри, танці, ігрові пісні, ритмо-слухові вправи для розвитку моторики, різні шиккування та перешикування, зміна рухів за музичним сигналом без вербальної команди тощо) (1-3 класи),
 - тактування (4-6 класи) 2/4, 3/4, 4/4 знайомих пісень, маршів, вальсів,
 - ігрові пісні (один з основних видів діяльності дітей молодшого віку і засобів виховання). Такі пісні мають неважку мелодію, прості рухи, доступні розумінню дитини, розвивають у дітей уяву, пам'ять, мову, рухи.

Під час їх виконання у дітей закріплюються отримані теоретичні знання (заспів, приспів, музична фраза, голосне і тихе звучання, низькі й високі звуки, довжина звуку, розмір твору, ритмічний малюнок, швидкий і повільний рух). Хоровод чи коло є основним моментом організації дітей перед ігровими піснями (дозволяє робити різні рухи не роз'єднуючи рук: рух по колу вправо й вліво, рух всередину і назад, підйом рук вгору і опускання їх донизу, біг, крок на місті тощо). Перед проведенням пісні-гри слід добре вивчити з дітьми текст пісні і її мелодію, тільки після цього вивчаються рухи. В ігрових піснях слід уникати швидких темпів. Ігрову пісню можна проводити на початку і в кінці уроку.

- Розвиток голосу:

У дітей з особливими освітніми потребами найчастіше зустрічаються такі дефекти голосу:

- Гнусавість (відкрита – видих під час співу чи читання відбувається при всіх звуках не тільки через рот, але й ніс; закрита – видих виникає тільки через рот, носовий резонатор не працює. Звук глухий, гнусавий).

- Глухий, без металу звук (звукові хвилі не потрапляють в тверде піднебіння, не резонують).

- Монотонний звук (є наслідком відсутності емоційної жвавості і яскравості сприймання).

- Сиплий голос (недостатність змикання голосових зв'язок).

- Декламаторний звук (замість плавного звуковедення відбувається декламування).

Спільна робота логопеда і вчителя музичного мистецтва над співацьким диханням, правильним звукоутворенням і дикцією сприяє усуненню вказаних дефектів.

- Розвиток дихання:

Уміння правильно керувати вдихом і видихом є головним в співі.

Дихальні вправи слід проводити обережно, тривалістю 1-2 хв, оскільки у багатьох дітей присутня хвороба бронхів і легень. Наприклад:

1-2 класи вправа «Квіти»

Дітям роздаються на долоню намальовані квіти і пропонується понюхати квітку: на «раз, два» – глибокий вдих носом, на «три» – затримати повітря, на «раз, два, три» – повільно видих ротом.

Вправа 2: на «раз» діти глибоко і швидко вдихають, на «два» - затримують дихання, на «три» - повільно видихають. Вправа проводиться не більше 3-4 разів за один прийом [1].

- Розвиток артикуляційного апарату:

Основні дефекти вимови та прийоми роботи:

- Заїкання (притаманне нервово хворим дітям, є наслідком переляку, фізичної травми, інфекційної хвороби тощо. Таким дітям слід

співати на спокійному, чітко розміреному глибокому диханні, в нешвидкому темпі, наспівно, на помірному звуці).

- Косномовність (відсутність або заміна одних звуків чи складів у слові іншими, мова із захлинанням, з перервами чи недовимовою слова тощо. Слід застосовувати вокально-артикуляційні вправи на різні приголосні звуки, на розвиток дихання) [2].

Зазначені прийоми та методи музичної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями розвитку в закладах інклюзивної освіти мають позитивний вплив на розвиток музичних здібностей, сприяють корекції поведінки та їх соціалізації.

Список використаних джерел

1. Совік Т.В. Особливості викладання музичного мистецтва в інклюзивній освіті. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3-х томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. Вип.20. Т.1.С.169-170.

2. Совік Т.В. Методика викладання музичного мистецтва в спеціалізованих навчальних закладах. Навч. метод. посібник. Харків : «Діса плюс», 2021. 122 с.

Співак В.І., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
Вавринчук О.А., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
м. Кам'янець-Подільський, Україна

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОНЯТТЯ «МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ», ЙОГО РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ В ОСВІТІ ДИТИНИ

Інтеграційні процеси, що відбуваються в дошкільній освіті передбачають у дошкільників наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. А. Богуш розглядає компетентність дошкільника як комплексну характеристику особистості, що охоплює результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність,

самооцінку, самоконтроль. Компетентність має вікові характеристики, що розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенцій того чи іншого виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо) [1].

У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції. А в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну. Процес формування компетентності дітей перших шести років життя існування і функціонування у сучасному навколишньому середовищі. Цей розвиток включає набір елементарних знань, уявлень, практичних умінь і навичок, які гарантують дітям здатність орієнтуватися у сучасному житті, адаптуватися до нього, адекватно реагувати на поведінку і діяльність людей, що оточують, явища і події, що відбуваються навколо. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» визначає компетентність дитини як інтегральну характеристику розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються в специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із компетентністю. У програмі розвитку і виховання дітей дошкільного віку «Я у Світі» зазначено, що діти мають засвоювати норми мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування та вдосконалювати вміння і навички спілкування у основних сферах життєдіяльності, оволодівати тактиками і методами ефективної комунікації. І саме вихователь має сприяти розвитку у дітей старшого дошкільного віку умінь і навичок переконливо викладати свої думки, вести діалог із співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. Оскільки ефективність роботи з формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку залежить насамперед від професіоналізму вихователя, його вміння організувати і керувати цим процесом відповідно до вимог програм розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

Найважливішою умовою формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку є розвивальне мовленнєве середовище. Основою розвивального середовища є забезпечення доброзичливої атмосфери, де б дитині надавалося право на мовленнєву активність, на довіру, на помилку та доброзичливе ставлення, оскільки центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість. Розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування дорослого та дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти і стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку. Дошкільні заклади мають

спрямувати усі зусилля на створення мовленнєвого розвивального середовища. А саме, щоб воно включало в себе такі компоненти, як: природне, предметне, соціальне середовище та власне середовище дитини. Важливим компонентом розвивального простору, сприятливого для формування мовленнєвої компетентності дитини, слід вважати наявне коло спілкування з дітьми та дорослими. Саме дорослі створюють сприятливі умови для подальшого вдосконалення фонематичного слуху, звуковимови, збагачення словника, граматичної правильності мовлення. Ще однією важливою умовою формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, є взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї, адже, коли буде співпраця та взаєморозуміння між цими двома ланками, тоді можна зазначати, що робота по формуванню мовленнєвої компетентності старших дошкільників пройде успішно. Дорослі сприяють розвитку мовлення в усіх формах активності дитини: вони привітно звертаються до неї, пропонують обговорити різні події, плани, стимулюють бажання вербалізувати свої життєві враження в різних видах діяльності. Використання ігор, словесних вправ, вирішення проблемних ситуацій, створення сценаріїв за міні – оповіданнями, поєднання переказу з малюванням, спостереженнями, руховою активністю сприяє розвитку та збагаченню зв'язного мовлення, вмінню будувати висловлювання різної структури та виправляти помилки у мовленні.

А. Богуш виділяє такі форми роботи вихователів із сім'єю: відвідування дітей вдома і бесіда з батьками, консультації, групові збори, школи молодих батьків, семінари-практикуми. Робота з батьками планується в плані виховної роботи, визначаються конкретні форми і терміни проведення. Під час відвідування дітей вдома, педагог знайомиться з умовами сімейного виховання: склад сім'ї, наявність іграшок; з'ясовує, хто постійно спілкується з дитиною, тобто дізнається про розвивальний потенціал мовленнєвого середовища сім'ї [1; с.176]. Вихователі мають радити батькам старших дошкільників застосовувати різні матеріали, які сприяють кращому розвитку та удосконаленню мовлення дітей: друковані літери, слова, таблиці, книжки з великим шрифтом, настільно - друковані ігри з літерами, ребуси, головоломки. Так само використовувати матеріали, що стимулюють розвиток пізнавальної активності дітей – дитячі енциклопедії, ілюстровані видання про тваринний та рослинний світ, дитячі журнали [1; с. 8]. Проте вихователям варто попереджувати батьків, що замало лише надати дітям всі ці матеріали, потрібно займатися разом з ними, використовуючи запитання, бесіди, стимулюючи дітей до складання розповідей, активізуючи тим самим активний словник дітей. Діти з порушенням мовлення належать до неоднорідної та численної групи, для якої оволодіння мовленням і рідною мовою – єдиний і основний шлях здобуття освіти та особистісного розвитку. Відхилення від вікових нормативних показників у розвитку усного мовлення зумовлюють неспроможність дитини увійти в соціальні контакти з

дорослими і ровесниками, опанувати навчальну діяльність, що гальмує процес засвоєння загальноосвітніх знань, розвиток навчальних умінь, навичок читання й письма в початковій школі, а також особистісний поступ дитини.

Згідно з «Концепцією стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» (Є.Соботович, 2002) одним з основних завдань корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку є корекція провідного розладу, розвиток усіх сторін мовлення та підготовка їх до навчання у школі.

Таким чином, формування мовленнєвої готовності – актуальна проблема, що передбачає забезпечення умов практичної реалізації завдань з оволодіння мовою і мовленням.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
2. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років/О.П. Аксьонова, А.В. Артемова [та ін.]; наук.кер. О.Л.Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488с.

Співак В.І., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна,*
Кузьма В.О., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна,*

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Особливості розвитку мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку визначаються особливостями їхньої інтелектуальної діяльності, що є наслідком слабкості замикаючої функції кори головного мозку, повільного вироблення нових диференційованих умовних зв'язків в усіх аналізаторах, а іноді переважно у якомусь одному. Значну негативну роль відіграє також загальне порушення динаміки нервових процесів, яке ускладнює встановлення динамічних стереотипів – зв'язків між

аналізаторами.

У дітей з порушеннями розумового розвитку значно пізніше, ніж у їхніх ровесників без таких порушень з'являється слухова диференціація і вимова слів та фраз. Мовлення цих дітей збіднене, неправильне. Недорозвиток мовлення може бути зумовленим передусім уповільненими та нестійкими диференційними умовними зв'язками у слуховому аналізаторі. Внаслідок цього дитина довго не диференціює звуки мовлення оточуючих людей, довго не засвоює нові слова та словосполучення. Така дитина виділяє та розрізняє лише деякі слова, а відбувається це набагато повільніше, ніж у нормі [2].

Надалі, коли ці слова вже виділені і впізнаються як знайомі, вони все ще сприймаються нечітко. Діти з порушеннями розумового розвитку погано розрізняють подібні звуки, особливо приголосні. У дошкільному віці помилки дітей у мовленні оцінюються оточуючими зазвичай як дефекти вимови. Проте у школі, в процесі навчання дитини письму, виявляється, що багато помилок зумовлено недостатнім розвитком мовно-слухового аналізатора – слабкий розвиток фонематичного слуху призводить до заміни окремих звуків іншими; окрім того, він ускладнює звуковий аналіз слова, а внаслідок слабкості фонематичного аналізу розумово відстала дитина погано розрізняє на слух закінчення слів, що перешкоджає засвоєнню граматичних форм [2].

Розвиток усіх рухів дитини, у тому числі моторики її мовленнєво-рухового апарату також залежить від особливостей формування диференційованих умовно рефлексорних зв'язків у руховому аналізаторі. Моторні імпульси, необхідні для чіткої вимови тих чи інших звуків, повинні бути дуже точними. Ця точність може бути забезпечена поєднанням двох видів корекцій: за допомогою слуху (дитина чує, що вимовляє не так, як дорослі, не так, як треба) та за допомогою м'язового відчуття (у нормі дитина відчуває, що м'язи її мовленнєво-рухового апарату здійснюють не той рух, який потрібно, що при цьому русі звук виходить не такий, який потрібен) [3].

Правильне розрізнення звуків на слух звичайно сприяє правильності вимови; правильність власної вимови, у свою чергу, сприяє кращому розрізненню звуків на слух. При патології кіркової діяльності та уповільненому утворенні між аналізаторних зв'язків виникає протилежна залежність: недостатність слухових сприймань загальмовує поліпшення вимови, а нечіткість вимови перешкоджає поліпшенню якості слухових сприймань.

Таким чином, уповільнений, неповноцінний розвиток аналізаторів призводить до того, що при олігофренії, як правило, сильно затримується розвиток мовлення. На початку шкільного навчання діти відзначаються різким недорозвитком мовлення.

Виявлено, що словниковий запас учнів молодших класів

спеціальної школи значно менший ніж у їх здорових однолітків. Різниця між пасивним та активним словником, яка існує в нормі, у дітей з порушеннями розумового розвитку особливо велика. Їхній активний словник дуже бідний. Такі діти дуже мало користуються прикметниками, дієсловами, сполучниками [1].

Граматична будова мовлення учнів перших класів спеціальної школи є недосконалою: фрази примітивні, відсутні підрядні речення, порушені узгодження у реченнях [2]. Висловлювання можуть бути однослівними і мати синкретичний характер – коли одним словом позначається ситуація чи подія, їхні розповіді становлять ланцюжок із граматично однозначних речень.

Учні не вміють узгоджувати слова у реченні, припускаються синтаксичних помилок. Вони не розуміють і не вміють користуватися синтаксичними відношеннями між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень. Найскладнішим для засвоєння виявляється орудний відмінок, категорії роду, числа. Стійкість таких помилок Є.Ф. Соботович пояснює тим, що дитина фіксується на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення, не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин.

Та сама причина зумовлює невміння використовувати словотвірні суфікси й префікси. За даними Є.Ф. Соботович, діти з порушеннями розумового розвитку не вміють здійснювати словотворення за аналогією [4].

В учнів спеціальної школи виявляється порушенням і розуміння зверненого до них мовлення: першокласники не можуть співвіднести зміст фрази з відповідною картинкою, навіть старшокласникам буває важко осмислити граматичні звороти з порівняннями, просторовими та часовими відношеннями, причинно-наслідковими зв'язками, аналогіями [4, с.30].

Спеціальне навчання у спеціальній школі сприяє подоланню порушень мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку. Разом з цим, вчитель спеціальної школи зустрічається з великими труднощами при навчанні дітей письма та читання, оскільки у цих дітей виявляються дефекти зорового гнозису і праксису, просторової орієнтації, оптико-просторових функцій.

Під впливом шкільного навчання мовлення всіх дітей з порушеннями розумового розвитку починає успішно розвиватись. Збільшується словниковий запас, покращується вимова, стає розгорнутішою граматична будова мовлення, збільшується потреба у словесному спілкуванні. Діти слухають мовлення вчителя, прагнуть його зрозуміти, розмовляють між собою, намагаються знайти точні формулювання для того, щоб точніше відповісти уроку. Проте зняття мислення, яке у здорових дітей виявляється сформованим задовго до вступу до школи, у дітей з порушеннями розумового розвитку виникає і

удосконалюється лише після вступу у спеціальну школу [1].

Отже, мовлення сприяє формуванню довільної організації всіх вищих психічних функцій, входить в їхню структуру, регулює діяльність і поведінку. З позицій рівневої організації діяльності людини, прийнятих у нейропсихології, цьому має сприяти формування міжпівкульної взаємодії (на нейрофізіологічному рівні); оволодіння ритмом організації власних рухів і взаємодій з іншими дітьми (на сенсомоторному рівні); оволодіння коментувальною, планувальною, контрольною і регулювальною функціями мовлення (на діяльнісному рівні).

Список використаних джерел

1. Матвєєва М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет. 2005. 164 с.
2. Методичні рекомендації з розвитку мовлення в учнів молодших класів в допоміжній школі / Укл. Є.Ф. Соботович. К.: РУМК. 1989. 60 с.
3. Основи корекційної педагогіки: Навчально-методичний посібник С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва [за заг. ред. С. П. Миронової]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2010. 264с.
4. Соботович Є.Ф. Порушення мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції: навчально-методичний посібник. К.: ІСДО. 1995. 204 с.

Співак В.І., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна,*
Савляк М.І., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку потребує своєрідного підходу у навчанні й вихованні. Важливу роль відіграє правильно

організований процес роботи з дітьми-логопатами. В основі корекційного навчання лежить насамперед розвиток мовлення. Однак цей процес є різностороннім і здійснюється одночасно з розвитком мислення: ознайомлення з предметом передбачає встановлення причинно-наслідкових зв'язків та відношень з іншими предметами та явищами, поєднання предметів у групи тощо. Сама програма корекційного навчання передбачає два напрямки: безпосередня робота над мовленням і робота над тими базовими процесами та функціями, які забезпечують засвоєння мови та програмування мовлення.

В сучасній логопедичній літературі організація логопедичної роботи при дошкільчальному навчальному закладі освітлена досить широко. Детальне дослідження в цьому напрямку провели Богуш А.М. [1], Гаврилова Н.С. [2], Жильцова О.Л. [3], Руденко В.А. [4], Соботович Є.О. [5] та ін.

Одне з основних завдань корекційної роботи – створити умови для своєчасного і повноцінного розвитку кожної дитини. Дошкільнє дитинство визнане унікальним періодом для мовного та психічного розвитку малюка. Саме в цей період закладаються основи особистості, пробуджуються і складаються механізми оволодіння різноманітними видами суспільної діяльності.

Гармонійний розвиток дітей неможливий без досконалого знання кожним педагогом законів розвитку психіки і психічного життя малюка. А надто коли мова йде про дитину з особливими потребами. Науковою основою практичної діяльності вчителя-логопеда мають стати розуміння психічного розвитку дитини, знання вікових особливостей, її індивідуальності.

Педагогічна майстерність дефектолога має означатись вмінням побачити у кожному вихованцеві неповторну особистість, яка живе і розвивається за своїми внутрішніми законами. Запорукою успіху є органічне поєднання методичної грамотності педагога та глибоке розуміння особистості кожної дитини.

Для розвитку мовлення дитини важливим є її повноцінний слух. Слуховий аналізатор починає працювати вже з перших годин життя дитини. Перша реакція на звук з'являється у дитини розширенням зіниць, затримкою дихання, деякими рухами. Потім дитина починає прислухатись до голосу дорослих і реагувати на нього. В подальшому розвитку мовлення малюка важливу роль відіграє слух. Вже у другому півріччі дитина сприймає окремі звукосполучення і співвідносить їх з певними предметами та діями (ку-ку, дай-дай). У віці 7-9 місяців дитина починає наслідувати звуки мови оточуючих. А біля 1 року у неї з'являються перші слова. Таким чином, дитина оволодіває вмінням підкорювати діяльність свого артикуляційного апарату сигналам, що надходять від слухового аналізатора. З допомогою слуху дитина сприймає мову оточуючих, наслідує її,

контролює свою вимову.

Порушення фонематичного слуху може призвести до виникнення мовного порушення – дислалії (функціональною чи органічною).

Різноманітні несприятливі впливи як у внутрішньоутробному періоді розвитку, так і під час пологів (пологова травма, асфіксія), а також у перші роки життя дитини можуть призвести до загального недорозвитку мовлення.

Структура мовної недостатності і процеси компенсації в багатьох випадках означаються тим, коли відбулося мозкове ураження. В даний час доведено, що від часу ураження в значній мірі залежить характер аномалії розвитку мозку в цілому. Найбільш тяжке ураження мозку часто виникає в період раннього ембріогенезу. В залежності від того, які відділи нервової системи найбільш інтенсивно розвиваються в період впливу шкідливого фактора, недорозвиток може стосуватися переважно рухових, сенсорних, мовних або інтелектуальних функцій.

У корекційній роботі велике значення має рання діагностика аномалій розвитку мови. Якщо мовні дефекти виявляються у дошкільному віці, то рання педагогічна корекція значно підвищить вірогідність повноцінного навчання в школі.

Одним із складних дефектів звуковимови є ринолалія - порушення, обумовлене вродженим незрощенням губи і піднебіння. В результаті такого недоліку порушується тембр голосу і артикуляція звуків. При нормальній фонації у людини під час вимови всіх звуків мови (крім носових), відбувається відділення носоглоткової і носової порожнини від глоткової і ротової. А при ринолалії механізм артикуляції, фонації і голосоутворення має значні відхилення від норми і спричинений порушенням участі носового і рото глоткового резонаторів.

Дизартрією називається порушення звуковимови, обумовлене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату, і пов'язане з органічним ураженням центральної і периферичної нервової систем. При тяжких ураженнях нервової системи мова стає неможливою через повний параліч м'язів артикуляційного апарату. Дизартрія часто наявна у дітей із церебральним паралічем та у дітей з олігофренією.

Порушення звуковимови відбувається внаслідок ураження різних структур головного мозку, які необхідні для керування мовленням. До таких структур відносяться: периферичні рухові нерви до м'язів артикуляційного апарату (язика, губ, щік, піднебіння, діафрагми, грудної клітки і т. д.). ядра цих периферичних нервів розміщені в стволі головного мозку, ядра, розміщені в підкіркових відділах, які виконують елементарні емоційні мовні реакції: плач, сміх, окрики. Ураження цих структур призводить до того, що нервові імпульси не поступають в артикуляційні органи, обмінні процеси у них порушені, м'язи стають в'ялими, у них простежується астения та атрофія, а іноді й арефлексія.

Одним із найбільш важких порушень мовлення є алалія - відсутність мови або ж її системний недорозвиток, що виникає внаслідок органічного ураження мовних зон кори головного мозку у до мовленнєвий період.

Діти-алаліки представляють собою досить різномірну в педагогічному відношенні групу. Алалія простежується у дітей зі збереженим слухом і артикуляційним апаратом. Відсутність у них мовлення обмежує повноцінний розвиток і спілкування дитини з оточуючими. А це, в свою чергу, згодом призводить до відставання в розумовому розвитку, яке в даному випадку носить вторинний характер. Але, по мірі становлення мови інтелектуальне відставання поступово зникає.

В залежності від локалізації ураження головного мозку, розрізняють дві форми алалії - моторну (пов'язану із порушенням діяльності мовнорухового аналізатора), та сенсорну (порушення мовнослухового аналізатора).

Одним із найбільш важких порушень мовлення є алалія - відсутність мови або ж її системний недорозвиток, що виникає внаслідок органічного ураження мовних зон кори головного мозку у до мовленнєвий період.

Діти-алаліки представляють собою досить різномірну в педагогічному відношенні групу. Алалія простежується у дітей зі збереженим слухом і артикуляційним апаратом. Відсутність у них мовлення обмежує повноцінний розвиток і спілкування дитини з оточуючими. А це, в свою чергу, згодом призводить до відставання в розумовому розвитку, яке в даному випадку носить вторинний характер. Але, по мірі становлення мови інтелектуальне відставання поступово зникає.

В залежності від локалізації ураження головного мозку, розрізняють дві форми алалії - моторну (пов'язану із порушенням діяльності мовнорухового аналізатора), та сенсорну (порушення мовнослухового аналізатора).

Афазія - важке порушення мови, спричинене локальними ураженнями головного мозку, при якому простежується повна або часткова втрата мовлення. Яку правило, афазія більш притаманна людям старшого віку, проте іноді це порушення трапляється і у дітей. Як і алалія, афазія буває сенсорною і моторною, в залежності від локалізації ураження.

У дітей з афазією в першу чергу порушується розуміння. Чуже мовлення вони сприймають як нероздільний потік звуків. Вони можуть бути збуджені, рухливі, багатослівні. Однак через нерозуміння звуків і порушення сприймання, мова цих дітей переповнена аграматизмами, причому іноді настільки, що їх мова стає незрозумілою для оточуючих. У них втрачається відчуття узгодженості слів у роді, числі, вони пропускають слова, не закінчують вислови.

У ряді завдань, які стоять перед дошкільним закладом, важливе місце займає задача підготовки дітей до школи. А одним із показників підготовки дитини до успішного навчання є правильне, добре розвинуте мовлення.

Гарна мова - важлива умова повноцінного і всебічного розвитку дітей. Чим правильнішою і багатшою є мова дитини, тим легше їй буде озвучувати власні думки, тим ширшими будуть її можливості у пізнанні навколишнього середовища, чим змістовнішими і повно ціннішими будуть відносини з однолітками і дорослими, тим активніше здійснюватиметься її психічний розвиток. Тому такою важливою є турбота про своєчасне формування мовлення у дітей.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. К.: Вища шк. 1997. С. 57-87.
2. Гаврилова Н. С. Особливості порушення моторного розвитку периферійних органів мовлення у дітей з дислалією, дизартрію і ринолалією. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна*. 2007. Випуск VII. С.132 - 136.
3. Жильцова О. Л. Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. К.: Наук. думка 1971. 272 с.
4. Руденко В. А. Корекція мовленнєвих вад у дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально- педагогічна*. 2007. Випуск VII. С. 229-232.
5. Соботович Є. Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 6-12.

Співак В.І., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна,*
Сенинець А.М., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Вперше на порушення читання і письма як на самостійну патологію мовленнєвої діяльності вказав А.Кассмуаль у 1877 році. Потім з'явилося

багато інших праць, в яких давався опис різних категорій дітей з порушенням читання і письма. В цей період патологія письма і читання розглядалися як єдиний розлад писемного мовлення. В літературі кінця ХІХ - початку ХХ століття була розповсюджена думка, що порушення письма і читання виступають одним з проявів розумової відсталості або свідчать про наявність у дитини стійкого порушення пізнавальної діяльності на основі органічного ураження кори головного мозку.

Але поступово такі погляди втрачали своє значення під впливом аргументів на користь того, що порушення писемного мовлення виникають не лише у розумово відсталих школярів, але й у дітей з нормальним психофізичним розвитком.

На теперішній день виділяють два основні види порушень писемного мовлення – дислексію і дисграфію.

В сучасній літературі для позначення порушень читання використовують в основному наступні терміни: “алексія” – для позначення повної відсутності читання і “дислексія” – для позначення часткового порушення процесу оволодіння читанням на відміну від тих випадків, коли акт читання розпадається, наприклад, при афазіях.

Дисграфія – це часткове специфічне порушення процесу письма. Письмо являє собою складну форму мовленнєвої діяльності, багаторівневий процес. В ньому бере участь велика кількість аналізаторів: мовленнєво-слуховий, мовленнєво-руховий, зоровий, загально-руховий. Між ними в процесі письма встановлюється тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість. Структура цього процесу залежить від етапу оволодіння навиком, задачами і характером письма. Письмо тісно пов'язано з процесом усного мовлення і формується лише на основі достатньо високого його розвитку. Порушення мовлення в логопедичному аспекті у розумово відсталих дітей досліджувалось такими авторами, як О.М.Гопіченко, К.К.Карлеп, Г.А.Каїне, Р.І.Лалаєвою, Р.Е.Левиною, Д.І. Орловою, М.А.Савченко, Є.Ф.Соботович, М.Ю.Хватцевим та іншими. За даними цих дослідників у початкових класах спеціальної корекційної школи виражені дефекти мовлення спостерігаються у 40 - 60% школярів [3].

Процес оволодіння читанням дітьми з інтелектуальними порушеннями протікає значно повільніше, ніж у їхніх нормально розвинених однолітків, характеризується якісною індивідуалізацією і певними труднощами. В процесі оволодіння процесом читання такі діти проходять ті ж етапи, що і школярі масових закладів, але цей процес у них проходить у 3 рази повільніше. Ступені навчання читанню у них розтягуються в часі, а проміжки між ними більш тривалі.

Характерним для учнів спеціальної школи є те, що одна й та сама дитина в один і той самий час може користуватись як примітивними, так і більш досконалими способами читання.

На початку навчання першу трудність являє процес оволодіння

дітьми з інтелектуальними вадами буквами. Це пов'язано з недорозвитком фонематичного сприймання, з невмінням розрізняти опозиційні звуки, з не сформованістю просторових уявлень, зорового аналізу і синтезу.

Особливо складним для даної категорії школярів є об'єднання звуків у складі. Цей процес відбувається лише на основі чіткого уявлення про звукову структуру складу. А функція фонематичного аналізу формується у школярів з порушеннями розумового розвитку досить важко, складним для них є створення узагальненого уявлення про склад.

У процесі читання слів внаслідок не диференційованості сприймання для дітей з порушеннями розумового розвитку майже не існує домінуючих букв. Правильне читання і розуміння прочитаного відбувається лише на основі синтезу складів в одне ціле слово. У дітей зі стійкими інтелектуальними порушеннями здатність до звуко-складового синтезу знижена, відбувається уповільнене впізнавання і усвідомлення прочитаного слова.

Ще більше труднощів у дітей з інтелектуальними порушення викликає читання речень і тексту. Причому потрібно зазначити, що тут головну роль відіграє вміння впізнавати слово лише за його окремими графічними показниками, а також вміння здогадуватись про це слово виходячи з контексту. Потрібно зазначити, що у таких дітей частіше спостерігається читання слів по здогадуванню. Але при цьому смислові догадки проявляється у дітей зі стійкими інтелектуальними вадами значно рідше, ніж у їхніх однолітків без таких порушень.

У школярів з порушеннями розумового розвитку спостерігається незасвоєння букв різного ступеня вираженості: від незасвоєння декількох букв до незнання 20-25 букв. В таких важких випадках школяр вивчає лише деякі голосні звуки (**а, о, у**) і довгі приголосні (**ш, с, х** та інші).

В одних випадках такі учні букви взагалі не називають, в інших – відбуваються їхні заміни: **д - л, х - к, ж - з, г - т, г - к, ж - ш, д - т** та інші. Причиною таких заміни є або фонематична подібність звуків, які позначають ці букви (**г - к, ж - з, д - т, р - л**), або подібність їх між собою графічно (**т - г, к - л**), або і те, і інше разом.

В окремих учнів зі стійкими інтелектуальними вадами відмічаються варіанти побуквеного читання. Причому потрібно зазначити, що в одних випадках школярі не можуть об'єднати в складі навіть дві букви, в інших вони ізольовано промовляють всі букви складу, а вже потім їх об'єднують і вимовляють. Частина школярів усвідомлює при читанні таким чином цілі речення і тексти, інші не усвідомлюють такий текст навіть на рівні невеликого слова.

Потрібно зазначити, що в молодших класах допоміжної коли є учні, які досить добре і швидко читають текст, але при цьому практично не усвідомлюють прочитане. Прочитавши вірно слова вони не можуть співвіднести їх з відповідною картинкою, не дають відповіді на запитання

по прочитанному [1].

За результатами досліджень [2] в 2-му класі різко збільшується кількість дітей, які не розуміють прочитаний текст. Це обумовлюється тим, що більшість учнів вже оволоділи навичками технічно правильного читання, але не дивлячись на це, вони ще не достатньо підготовлені до усвідомлення прочитаного матеріалу.

Аграматизми проявляються у дітей з порушеннями розумового розвитку на етапі оволодіння синтетичними прийомами читання, особливо починаючи з 3-го класу. Вони порушують морфологічну структуру слова, замінюють префікси, суфікси, закінчення, не правильно їх розуміють і вживають в процесі читання.

У них спостерігають різні види дислексій: оптична, фонематична, мнестична, семантична, аграматична.

Дислексії частіше всього проявляються в 1-2-му класах і не в ізольованому вигляді, а в складному, в різноманітних поєднаннях, що пов'язано з глобальним недорозвитком або ураженням багатьох функціональних систем, з недорозвитком пізнавальної діяльності, усного мовлення.

За даними В.В.Воронкової, Д.І.Орлової, М.Ю.Хватцева [3] порушення письма у дітей інтелектуальними вадами спостерігаються значно частіше, ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Симптоматика порушень письма у них характеризується достатньою своєрідністю і різноманітністю, складністю механізмів їх виникнення і перебігу.

Дисграфія у дітей з порушеннями розумового розвитку легкого ступеня супроводжується поширеними орфографічними помилками. Це пояснюється тим, що використання великої кількості правил написання тексту вимагає достатньо високого рівня розвитку і засвоєння мовленнєвих закономірностей, сформованості мовленнєвих узагальнень.

Порушення письма супроводжується, з одного боку, розладами при оволодінні писемним мовленням, з іншого – труднощами при використанні орфографічних правил. Причому потрібно зазначити, що дисграфія у таких дітей частіше всього проявляється в комплексі, в поєднанні з різними формами.

Значна поширеність і особливості симптоматики дисграфій у дітей з порушеннями розумового розвитку обумовлені недорозвитком пізнавальної діяльності, порушеннями усного мовлення, несформованістю мовленнєвих узагальнень, недостатністю діяльності мовленнєво-слухового, мовленнєво-рухового і зорового аналізаторів, несформованістю структури операцій письма, особливостями організації психічної діяльності.

Порушення аналітико-синтетичної діяльності проявляється у таких дітей в аналізі морфологічної структури слова, в аналізі речення, звукової структури слова. Нечіткість уявлень про звукову структуру слова

призводить до великої кількості помилок у вигляді пропусків, заміни, перестановки букв. Нечітке уявлення про морфологічну структуру слова призводить до значної кількості аграматизмів, викривлень префіксів, суфіксів, закінчень, особливо під час самостійного письма. Порушення аналізу структури речень призводить до пропусків слів, їх злитного написання, або написання слова по частинах. Велика кількість помилок на письмі обумовлюється дефектами промовляння звуків в усному мовленні.

Таким чином, наявність даних помилок свідчить про те, що діти з порушеннями розумового розвитку мають значні відхилення в розвитку писемного мовлення на початку навчання в спеціальній корекційній школі. Потрібно також зазначити, що система навчання таких учнів навичкам писемного мовлення вимагає спеціально організованого підходу. На сучасному етапі наукові дослідження в даній галузі в основному спрямовувались на формування моторних навичок оволодіння процесом письма і читання і мало уваги приділяли обґрунтуванню даної проблеми з психологічної точки зору. Тому особливу увагу потрібно надавати діагностиці порушень писемного мовлення і дітей різних вікових груп та відповідно організації такого методичного впливу, який би враховував сензитивні періоди розвитку тих психічних функцій, які в цьому процесі виконують основну роль.

Список використаних джерел

1. Вавіна Л.С. Концепція мовної освіти розумово відсталих школярів: Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. К.: Вища школа. 1994. 240 С.
2. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови. К.: АСК. 1999. 188 с.
3. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово». 2010. 672 с.

Стельмах Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Красновська І.О., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету «Спеціальної освіти»
*Миколаївського національного університету
імені Василя Сухомлинського ,
м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ

Одним із важливих принципів сучасної освіти є оптимізація навчання через застосування новітніх освітніх психолого-педагогічних технологій і, зокрема, мнемотехніки як одного з найефективніших методів засвоєння інформації та інформаційного перенасичення. Мнемотехніка належить до здоров'язбережувальної технології, що забезпечує оптимізацію розумової діяльності в умовах сучасної освіти. Основними мнемічними процесами є: збереження, забування, відтворення і впізнавання.

Робота з прийомами мнемотехніки з дошкільниками здійснюється за допомогою мнемотехніки від простого до складного. Діти починають спершу працювати з мнемоквадратами (зображення, яке відображає одне слово, словосполучення або просте речення), поступово переходячи до мнемотаблиць (це схематичне зображення кількох фрагментів, за якими можна запам'ятати та відтворити вірш чи казку).

Використання мнемотехнічних прийомів успішно використовувалися для повідомлення дітям різноманітних знань, а також як засіб розвитку розумових і мовленнєвих їх здібностей. В основі методу лежить використання замітника (моделі), яким можуть слугувати схеми, креслення, плани, умовні позначення, стилізовані й силуетні зображення, піктограми й інші предмети. Формування навичок наочного моделювання відбувається в певній послідовності з постійним збільшенням частки самостійної участі дошкільників. Свідченням засвоєння матеріалу дітьми при переході від предметної моделі до наочно-схематичної стає здібність дитини діяти за інструкціями педагога без оформленої моделі. Цей вид роботи, на думку І. Стецюк, «повністю відповідає особистісно орієнтованій моделі навчання, за якою враховуються індивідуальні особливості дитини, допомагає встановити педагогу з дітьми оптимальні партнерські стосунки, створити атмосферу емоційної довіри та розкнутості» [1, с. 17].

Сучасними науковцями О. Кміль та Н. Шульгою розроблено та обґрунтовано підсистему вправ для формування вмінь монологічного мовлення на основі методу наочного моделювання. «Створення підсистеми вправ здійснено відповідно до таких етапів: класифікація вправ; добір

прийомів, на основі яких побудовані вправи; розробка вправ; розробка структури підсистеми вправ. Провідним критерієм для класифікації вправ обрано етапи формування вмінь монологічного мовлення. Відповідно до зазначеного класифікаційного критерію до підсистеми вправ включено три групи вправ:

I група вправ – вправи на з'єднання речень у понадфразову єдність;

II група вправ – вправи для оволодіння мінімонологіями;

III група вправ – вправи для оволодіння різними функціональними типами монологів» [2, с. 360].

Завдяки методам і прийомам мнемотехніки відбувається розвиток довготривалої пам'яті, збільшується лабільність ЦНС, обсяг пам'яті, процес обробки інформації виходить на рефлексорний рівень, формується особиста мотивація. Також мнемотехніки мають ефект потужного розвитку візуального мислення, вироблення стійкої уваги (здатність до тривалої концентрації), формують здатність ефективного самостійного навчання, дають змогу досягнути послідовності чисел, навчитися оперувати десятками тощо. Отже, застосування мнемотехніки сприяє розвитку пізнавальних процесів (зокрема пам'яті та уваги), зв'язного мовлення дітей передшкільного віку та урізноманітнює прийоми навчання. Результати практичної діяльності засвідчують, що за допомогою мнемотехніки покращуються та впорядковуються процеси запам'ятовування, зростає інтерес дошкільників до навчання, підвищується їх рівень зв'язного мовлення, вони стають активними впродовж усього заняття.

Використання мнемотаблиць полегшує і прискорює процес запам'ятовування і засвоєння текстів, формує прийоми роботи з пам'яттю. При цьому виді діяльності включаються не тільки слухові, але і зорові аналізатори. Діти легко згадують картинку, а потім пригадують слова.

Методика мнемотехніки допомагає у розвитку: зв'язного мовлення, асоціативного мислення, зорової та слухової пам'яті, зорової та слухової уваги, уяви, прискорення процесу автоматизації та диференціації поставлених звуків. Найважливіше завдання цієї методики – навчити дитину самостійно міркувати, думати, висловлювати свої думки. Важкі для сприйняття теми можна зробити доступними, цікавими, ненав'язливими та легшими у розумінні. Прийоми запам'ятовування систематизовані та уніфіковані. Комбінацією обмеженого набору прийомів запам'ятовується будь-яка інформація. З прийомів, як із цеглинок, будуються різні методи (послідовності прийомів) та різні техніки запам'ятовування.

Список використаних джерел

1. Боровик Л.О. Технологія наочного моделювання як засіб розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку. *Молодий вчений: педагогічні науки*. 2021. № 4 (92). С. 35-40.

2. Кміть О.В., Шульга Н.О. Підсистема вправ для навчання монологічного мовлення старших дошкільників на основі мнемотехніки.

Наукові перспективи: журнал. 2021. № 9 (15). С. 358-370.

Столяр С. О., фахівець (консультант)
*Комунальної установи «Інклюзивно –ресурсний центр»
Радомишльської міської ради,
м. Радомишль, Україна*

КВАЛІФІКОВАНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти в Україні є забезпечення рівного доступу до освітніх послуг всіх дітей, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби. Особливою категорією є діти з розладами аутистичного спектра (РАС), адже кількість таких дітей зростає з кожним роком. Діти з РАС потребують постійного комплексного, кваліфікованого супроводу, який можуть забезпечити фахівці та батьки у процесі тісної взаємодії. Своєчасна підтримка таких дітей розширює потенціал їх розвитку, сприяє входженню в освітнє середовище, інтеграції в суспільство.

В останні десятиріччя сучасні українські науковці та практики в своїх роботах все більше уваги приділяють питаннями навчання та виховання дітей з розладами аутистичного спектра (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Химко, Д. Шульженко). Ця проблема є досить актуальною та потребує подальшого теоретичного та практичного опрацювання.

Наявний практичний досвід навчання дітей з РАС показує, що для цієї категорії дітей повинні бути розроблені та впроваджені не тільки різні моделі навчання, що дозволяють максимально реалізувати право на отримання якісних, відповідно до можливостей дітей, освітніх послуг, а й цілісна система психолого-педагогічного супроводу.

З метою забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти в Україні було створено мережу інклюзивно–ресурсних центрів (ІРЦ). Комунальна установа «Інклюзивно – ресурсний центр» Радомишльської міської ради розпочала свою діяльність в 2018 році. Одним з пріоритетних завдань якої є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи, організація системного кваліфікованого супроводу, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг особам з особливими освітніми потребами [3].

Важливо, щоб батьки якомога раніше звернули увагу на певні особливості в розвитку їх дитини, вчасно звернулися за фаховою медичною та педагогічною допомогою до відповідних фахівців.

Рання діагностика та комплексна корекція з раннього віку сприяють попередженню виникненню вторинних порушень розвитку дитини, дозволяють знизити ступінь соціальної дезадаптації, сприяти розвитку її потенційних можливостей [2, с.5].

Звертаючись до інклюзивно – ресурсного центру батьки мають змогу пройти комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Використання в роботі фахівцями ІРЦ сучасних психодіагностичних методик (WISC-IV (Шкала інтелекту Векслера), LEITER-3 (Тест невербального інтелекту і когнітивних здібностей), CONNERS-3 (Шкали Коннерса), PEP-3 (Психоосвітній профіль за методикою TEACCH), CASD (Скринінгова шкала розладів аутистичного спектра) дає можливість визначити можливі ризики щодо розвитку дитини, її сильні та слабкі сторони, спрямувати освітній процес таким чином, щоб кожна дитина змогла максимально реалізувати свої здібності. Важлива роль надається формуванню позитивної мотивації у батьків щодо розвитку дітей та підвищення обізнаності з питань організації їх навчання та виховання.

За умови відвідування дитиною з особливими освітніми потребами закладу освіти, фахівці інклюзивно – ресурсного центру беруть участь у команді психолого-педагогічного супроводу особи в закладі освіти та розробленні її індивідуальної програми розвитку. Засідання команди супроводу відбувається за обов'язкової участі батьків.

Як показує практичний досвід, коли в заклад освіти вперше приходять дитина з особливими освітніми потребами, педагоги не завжди виявляються готовими до роботи з такими дітками. Тому одним з завдань фахівців ІРЦ є надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти, формування їх обізнаності щодо індивідуально – психологічних особливостей дітей, розвитку відповідних компетенцій, залучення в освітню діяльність та взаємодію з іншими дітьми. Встановлення тісного контакту з батьками є головною умовою для ефективного психолого-педагогічного супроводу дитини в закладі освіти.

За умови, якщо дитина не відвідує заклад освіти, або здобуває освіту за формою педагогічного патронажу, корекційно-розвиткові послуги таким дітям надаються фахівцями ІРЦ. Основними особливостями дітей з розладами аутистичного спектра є виражені труднощі соціально-емоційної взаємодії; організації власної діяльності та поведінки, поведінкові порушення; виражена нерівномірність і специфіка розвитку психічних функцій; труднощі у встановленні продуктивної взаємодії з оточуючими. При роботі з дітьми з РАС важливий комплексний командний підхід фахівців (психолога, вчителя – логопеда, вчителя – дефектолога, реабілітолога) та батьків, як активних учасників корекційного процесу. Правильна побудова

програми психолого-педагогічного супроводу дитини сприяє тому, що на кожному занятті з різними фахівцями формуються певні навички, які батьки закріплюють вдома. Активна участь батьків сприяє створенню атмосфери партнерства між батьками та фахівцями, кращому розумінню потреб та можливостей своєї дитини, чіткому розумінню подальшого алгоритму дій [1].

Таким чином, кваліфікований супровід дітей з розладами аутистичного спектра в умовах КУ «Інклюзивно - ресурсний центр» Радомишльської міської ради здійснюється шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з метою визначення сильних та слабких сторін у її розвитку, потенціалу та потреб; участі в команді психолого-педагогічного супроводу особи в закладі освіти та розробленні її індивідуальної програми розвитку; надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів освіти, корекційно-розвиткових послуг дітям. Активна участь батьків та фахівців на кожному з вищевказаних етапів сприяє розкриттю потенціалу розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, успішному входженню їх в освітнє середовище, інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. В. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру / О. В. Гаяш, М. І. Кляп. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 13. С. 37-47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2019_13_5
2. Моделювання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: розлад аутистичного спектра / упорядник: Т. М. Холодова. Полтава: ПОІППО, 2020. 63 с. Доступ : <http://poippo.pl.ua/nml/elektronni-vydannia-poippo>
3. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF/print>
4. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / І. Сухіна, І. Риндер, Т. Скрипник / за ред. Сухіної І. В. Київ-Чернівці: «Букрек», 2017. 192 с.

Стребчук Л.С., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Зараз в Україні збільшилася кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Досить гостро сьогодні виражена проблема розвитку особистості учнів з порушеннями інтелекту, їх соціальної адаптації і соціалізації. Девіантна поведінка – поведінка, яка не відповідає суспільним нормам і приносить шкоду особисто людині, суспільству, оточуючим в цілому. *Девіантна поведінка* є системою вчинків, які виходять за межі загальноприйнятих моральних і правових норм, за винятком норм психічного здоров'я.

Через порушення інтелекту в дитини виникають порушення поведінки. Порушення поведінки, складнощі соціальної адаптації і навчальної діяльності у підлітків з порушеннями розумового розвитку свідчать про неможливість самостійно організувати діяльність відповідно до суспільних вимог, у підлітків є порушення довільної та вольової саморегуляції. Агресивність їх поведінки у більшості обумовлене сімейною та шкільною взаємодією. У підлітків з легким ступенем інтелектуальних порушень недоліки поведінки виражаються у підвищеній реактивності емоційних та поведінкових проявів, що спрямовується на вибіркові об'єкти агресії, проте не завжди призводить до вторинних особистісних порушень. У підлітків з помірним ступенем агресії порушення поведінки виражається у стійкій реактивності поведінкових та емоційних проявів. Як зауважують В. Кобильченко, І.Омельченко, поведінка є наслідком деструктивної агресії, що часто застосовується як засіб задоволення потреби чи емоційної розрядки [2, с. 137-138].

Т.О. Докучина також зауважує, що особливості порушення поведінки учнів з порушеннями інтелекту залежать від форм олігофренії і деменції:

1. Діти з неускладненою формою олігофренії мають вторинний характер порушення емоційно-вольової сфери, що призводить до конфліктних ситуацій.

2. Особливість дітей з олігофренією, ускладненою переважанням збудження над гальмуванням, це проблеми з організацією власної поведінки, що зумовлені слабкістю процесу гальмування, труднощі внутрішнього гальмування виявляються в порушенні цілеспрямованості діяльності.

3. Поведінка дітей з олігофренією, ускладненою переважанням гальмування над збудженням, характеризується пасивною підкореністю, безініціативністю, дисциплінованістю, бездіяльністю.

4. Психологічною особливістю дітей з олігофренією, ускладненою психопатоподібним синдромом, є підвищена готовність до афективних спалахів.. Порушена цілеспрямованість діяльності, діти з негативізмом, агресивністю, патологічними потягами.

5. Структура порушення дітей з олігофренією, ускладненою лобним синдромом, визначається порушенням довільної регуляції поведінки, легко формуються патологічні потяги, їх поведінка невмотивована.

6. Основні психологічні особливості дітей із деменцією, що виникла внаслідок менінгоенцефаліту, є: діти мають розлади поведінки, патологічні потяги.

7. Поведінка дітей із деменцією, що виникла внаслідок ревматизму центральної нервової системи, характеризується метушливістю, надмірною рухливістю.

8. Особливості емоційно-вольової сфери дітей з епілептичною деменцією проявляються у зміні емоційної сфери: властиві періодичні зміни настрою, переважає дисфорія, капризність, роздратованість.

9. У дітей із шизофренічною деменцією емоційна холодність є одним із негативних симптомів. Аутичність виявляється у відчуженості від зовнішнього світу, прагненні дітей перебувати у власних мареннях, фантазіях, в униканні спілкування з іншими [3, с. 26-27].

Т. Шипелік висловлює думку, що підлітки з порушеннями розумового розвитку відстають в темпі особистісного становлення від однолітків з типовим розвитком через нестачу усвідомлення і використання перспектив саморозвитку та самовдосконалення. Для них властива інфантилізація смислової сфери особистості, що виникає через низький рівень розуміння смисложиттєвих орієнтацій. Це виявляється у низькому рівні цілеспрямованості та мотивації до діяльності і самоконтролю, низькому усвідомленні свого майбутнього та ін. Підлітки з порушеннями інтелекту мають низький рівень гармонійності особистісного розвитку [5, с. 13–14].

На думку Л.М. Руденко, формами поведінки підлітків з порушеннями інтелекту є: втечі з освітнього закладу, відмова від навчання, порушення шкільної дисципліни та правил поведінки у громадських місцях, зловживання алкоголем, крадіжки, наркоманія, суїцидальна поведінка, сексуальні порушення та ін. Часто учні здійснюють злочинні дії, що обумовлено їх підвищеним рівнем агресивності [3].

Підлітки з порушеннями розумового розвитку володіють стереотипними зразками поведінки та стосунків у зв'язку з поверхневою міжособистісною взаємодією. У афективно-мотиваційній сфері переважають мінливі емоції і імпульсивні потреби. «Я-образ» та самооцінка переоцінюються чи знецінюються під зовнішніми впливами. Мотиваційна

сфера у дітей з порушеннями інтелекту передбачає переважання органічних потреб і складність формування соціальних потреб. Діти з порушеннями розумового розвитку не вміють структурувати час та заповнювати вільний час цікавими справами. Переважання органічних потреб зумовлює появу патологічних потягів [2, с. 256–257].

Для профілактики девіантної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту ефективними є ігрові технології. Рекомендуємо до застосування такі настільні просвітницько-профілактичні ігри: 1. «СТОП-насильству!». Мета гри: формувати систему уявлень і знань про феномен насильства у сім'ї і жорстоке поводження з дітьми, законодавче забезпечення та методи і форми профілактики насильства. 2. «Фото-фішка» сприяє обговоренню актуальних проблем про здоров'я і наслідки ризикованої поведінки та проблеми ВІЛ-інфікування. 3. «Крок за кроком» сприяє набуттю знань, формує навички відповідальної для здоров'я поведінки, усвідомленню проблем ВІЛ/СНІДу. 4. «Володар кілець» для підвищення рівня знань, пов'язаних з ВІЛ/СНІДом і ризикованою поведінкою. 5. «Коло безпеки» для формування знань про насильство, методи його подолання. 6. психолого-педагогічна профілактична гра «Пан або пропав» для подолання правопорушень, ризикованої поведінки підлітків (Н.М. Каневська, Т.В. Войцях).

Ефективними для профілактики девіантної поведінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є такі соціально-психологічні ігри Г. Хорна: 1. «Коржик» – розвиває соціальний інтелект у підлітків та допомагає виражати власні почуття, побажання, захищати себе за допомогою слів. 2. «Тюрма» – це гра-суперництво, де агресія проти реального партнера відреаговується у сублімованому вигляді на фігурках. 3. «Хаос» розвиває спостережливість, уміння відстоювати свої кордони.

Список використаних джерел

1. Доучина Т. О. Особливості розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 1. С. 24-27.
2. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник. Київ : Академія, 2020. 224 с.
3. Руденко Л. М. Генезис агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та її вплив на процеси життєдіяльності. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 3. С. 362-372.
4. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
5. Шипелік Т. Психологічні особливості становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2019. 22 с.

D.Suprun

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation
Faculty of the Humanities and Pedagogy
*National University of Life and Environmental Sciences
of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

INTEGRATION OF EDUCATION INTO GLOBAL SOCIETY: FORMING THE CROSS-CULTURE COMPETENCE OF INCLUSIVE SPECIALISTS

Expansion of international relations and integration into the European community, the need to find constructive ideas to solve problems of optimization and intensification of technical, foreign language and other variable professional competencies in the digital age – the objective reality of education today. Several environmental factors are driving the demand for lifelong learning in the twenty-first century: abundant access to information, rapid technology changes, increased global interactions, as well as skill requirements.

The priority directions of the Department of Social Work and Rehabilitation are educational and scientific issues of social psychology and pedagogy development in the context of public challenge caused by transformation of economic and social relations, development of innovations in digital education in the process of teaching future professionals, solving the problems in the social sphere, elaboration of theory and practice of social, special education and psychology.

Our life was divided into «before the war» and «during the war». Time has stopped. There is no understanding that it is already spring, March. The main feeling of this war is chaos and an absolute misunderstanding what and for what is happening. Because the war seemed absolutely unreal, it seemed absolutely impossible and so absurd, ridiculous that everything that happened on it just caused a feeling of some kind of unreality – you don't believe that this is actually happening in the 21st century.

New standards of support requires a new orientation purposes, principles, content, methods, evaluation obtained knowledge according to defined educational qualification characteristics of specialists, skills to solve typical problems and their application in practice. Thus, the interpenetration of knowledge of methods and theories and their practical application becomes so important. Therefore there is a necessity of forming a new generation of inclusive specialists for providing expert help in wartime.

Intensification of different processes in conditions of war in Ukraine actualizes the problems of specialists' motivation directly involved in the organization and providing the effective functioning of the inclusive support

environment. At the same time, as practice shows, we have the need to determine the degree of future specialists' training aimed to work in the conditions of war, according to professional and motivational component [4; 5, с. 29]. So, this concept requires a new orientation purposes, principles, content, methods, evaluation obtained knowledge according to defined educational qualification characteristics of specialists, skills to solve typical problems and their application in practice in wartime.

In government documents on national education policy defined priority content ideas of personality education: the ideas of freedom, equality, national and personal dignity; formation of hard work, mutual aid and self-discipline; attitude to life and the lives of others as the highest value. Scientists of the National University of Life and Environmental Sciences gained considerable experience with practical implementation in students' and listeners' educational process of the theoretical foundations of various education areas [3, с. 59].

Expansion of international relations and integration into the European community, the need to find constructive ideas to solve problems of optimization and intensification of professional competencies in wartime – the objective reality. Considering the internationalization of education as an aspect of the global space of higher education, it is necessary to outline the European choice to help in our research: educational values at the global and national levels. Currently we have the opportunity to provide research cooperation between the Department of Social Work and Rehabilitation Faculty of the Humanities and Pedagogy of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine and relevant faculties of European countries: Sapienza University, Rome, Masaryk University, Brno and Tomas Bata University, Zlin, Czech Republic, The John Paul II Catholic University, Lublin, Poland etc. It should be noted that the integration of universities into global war processes contributes to the renewal of scientific, educational, personal and organizational potential of the Free Economic Zone at the individual, institutional and system levels. Therefore, we now have the opportunity to implement and increase the innovative experience of the European standard, which should be carried out in a rational combination with the innovative experience of Ukrainian scientists-organizers of higher education in the field of modern education in social cohesion, social support in wartime [7, с. 22].

Thus, the effective means of forming of one of the key special education specialist's cross-cultural competences are pedagogical technologies that are considered as a combination of teaching methods through the prism of relevant features of educational results, their effectiveness in determining the quality of mentioned support in wartime.

Reasonable and methodologically justified is professionally directed psychological support of children in the wartime, the ultimate goal of which corresponds to outlined concepts (objectivity activities), stimulates appropriate measures needs to obtain knowledge (motivation activity), leads to accordance training activities for personal use (purposeful activity) and also promotes the

comprehension of the actual necessity of professional support (awareness activities) [5, с. 92].

So, our life was really divided into «before the war» and «during the war». Therefore there is a necessity of forming a new generation of Specialists that can provide expert help by implementing and increasing the innovative experience. We must do with even greater force what we do well in peacetime, do our business, do our work, promote the ideas of rational, positive, common sense for the development of a society where is no place for war...

References

1. Suprun, D. (2017). *Profesiina pidgotovka psihologiv v galuzi specialnoi osvity (monographia)*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova. 459p.
2. Suprun, D. (2019). *Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity (monohrafiia)*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 440p.
3. Suprun, D. (2018). *Teoriia ta praktyka profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity. (dys.dok. ped. nauk)*. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. Kyiv.
4. Suprun, D. (2018). Academic mobility perspective in the context of professional internationalization in the field of special education DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.13Kyiv. http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34962/Sheremet_83-89.pdf?sequence=1
5. Suprun, D. (2019). The Future Psychologists' Motivation to Work in the System of Inclusive Education *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)* ISSN: 2277-3878, Volume-8 Issue-4S, November 2019 <https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v8i4S/D10081184S19.pdf>
6. Suprun, D. (2023) forming the innovative generation of inclusive specialists: social education and lifelong learning trends: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальні та культурні європейські студії: соціальні інновації для України» 26 квітня 2023.
7. Suprun, D. (2023) *Psychology of Management*: Kyiv.:NPDU, 345p.

Супрун Д.М., доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації
*Національного університету біоресурсів і природокористування,
Київ, Україна*

Супрун М.О., доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти
*Миколаївського національного університету імені
В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна*

ПРАКТИЧНА РЕОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІДЕЙ АКАДЕМІКА В. І. БОНДАРЯ ЯК НАГАЛЬНА ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Виступ Віталія Івановича на Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» 21 лютого 2023 року, що був присвячений актуальним питанням соціалізації дитини із особливими освітніми потребами засобами трудового навчання, ми, учасники цього наукового зібрання були вражені тим емоційно-професійним аналізом стану та перспектив розвитку спеціальної школи. Дійсно, кому як не Шановному Ювіляру висловлювати своє сформоване протягом всього професійно-наукового життя бачення дефектологічної теорії та практики! Дефектологічна спільнота України вітає Знаного в усьому світі Вченого в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології й пишається багаторічною співпрацею із нашим Вчителем і Колегою!

Бондар Віталій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Заслужений працівник народної освіти України, народився 20 жовтня 1938 року в с.м.т. Нова Водолага Харківської області.

Після того як Віталій Іванович у 1960 році склав вступні іспити на дефектологічне відділення педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (нині Український державний університет імені Михайла Драгоманова) й розпочалася його професійно-щаслива дорога в людинознавчу науку. Після закінчення інституту (1965 р.) його, як одного з кращих студентів і голову профкому залишають працювати на факультеті. Педагог-науковець невдовзі серйозно заявив про себе не лише в Києві, а й у Шауляї (Литва), Німеччині, Чехії, виступивши з оригінальними педагогічними розробками з проблем трудового навчання учнів спеціальних навчальних закладів. Навчався в аспірантурі Науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР, де й захистив кандидатську дисертацію (1971 р.) на тему: «Влияние характера обучения на формирование двигательных

трудовах навчальних програм у учасників молодших класів допомогальної школи». Дане дослідження має велике значення для удосконалення змісту, організації та методики трудового навчання, формування системи конкретних трудових умінь і навичок, розвитку технічної творчості, виховання культури праці, корекції та розвитку психічної сфери учнів. Результати дослідження у подальшому знайшли відображення у монографії «Психология формирования трудовых умений школьников» (1980 р., у співавторстві) і навчальних посібниках «Трудовое обучение во вспомогательной школе» (1981 р.) та «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984 р.).

У 1972 – 1974 роках Міністерством освіти України був відряджений на Кубу, де працював радником міністра освіти з питань дефектології. Повернувшись з Куби, В. І. Бондар працював доцентом кафедри олігофренопедагогіки, заступником декана, деканом дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. У стінах цього закладу вчений підготував докторську дисертацію на тему: «Розвиток теорії і практики професійно-трудового навчання учнів допоміжних шкіл України (1917 – 1990 р.р.)». Це вагомий внесок у теорію та історію української дефектологічної науки, який не втратив своєї значущості по сьогоднішній день. У дисертації розкрито погляди учених-дефектологів і вчителів-практиків на залежність якості навчання і виховання учнів із порушеннями інтелекту від їхніх навчально-пізнавальних можливостей, які на різних етапах розвитку дефектології і допоміжної школи змінювалися як у бік недооцінки, так і в бік перебільшення зазначених можливостей учнів, що негативно позначалося на змісті програм, методах навчання та формах їхньої професійної підготовки.

Як уже наголошувалось, особливим етапом у становленні вченого був захист докторської дисертації, присвяченої дослідженню теорії та історії трудового виховання у допоміжній школі. Результати дослідження В. І. Бондаря слугують концептуальним орієнтиром для розробки варіативних навчальних планів, програм і підручників для учнів спеціальної школи, а також для підготовки навчально-методичних посібників і рекомендацій для вчителів-дефектологів. Положення і висновки дисертації використані для удосконалення структури системи професійно-трудового навчання з метою поліпшення соціально-трудової адаптації випускників допоміжної школи. Віталій Іванович проявив себе не лише послідовним дефектологом-пошукувачем, але й системним дослідником історії та філософії дефектологічної науки.

Після створення в Україні Академії педагогічних наук, В. І. Бондаря обрано першим директором-засновником Інституту дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). Займаючи цю посаду із 1993 по 2009 роки, він підготував плеяду талановитих українських вчених-дефектологів, які продовжують наукові дослідження свого Вчителя в сфері теорії та історії

корекційної педагогіки, спеціальної психології, методик викладання навчальних дисциплін в школах для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Учні В. І. Бондаря знаменують собою потужну наукову школу, що охоплює різні галузі дефектологічної науки.

Зазначимо, що упродовж п'ятнадцяти років під його керівництвом Інститут спеціальної педагогіки НАПН України досяг значних успіхів і одержав визнання провідного в Україні та за її межами наукового центру з проблем психолого-педагогічної діагностики, корекційного навчання, виховання учнів. Зміцнився кадровий потенціал інституту, відкрито нові наукові підрозділи, встановлено та розвинуто міжнародні зв'язки і наукове партнерство з вченими-дефектологами Казахстану, Канади, Голландії, Польщі та інших країн. Вагомим науковим досягненням В. І. Бондаря і творчого колективу Інституту став науковий пошук і розробка нової методології корекційної спеціальної педагогіки освіти, на засадах якої створено «Концепцію спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу», «Державний стандарт спеціальної освіти» та «Концепцію реабілітації дітей-інвалідів і дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями». У проекті закону України «Про спеціальну освіту» та названих документах і матеріалах обґрунтовано необхідність перегляду історичного підходу як до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту підготовки учнів до майбутнього самостійного дорослого життя, так і до державних органів, суспільства і педагогічної громадськості з метою посилення інтересу до потреб спеціальної освіти.

В. І. Бондар значно збагатив зміст і обсяг поняття «соціальна зрілість», яке розглядає з точки зору не тільки зовнішніх проявів особистості, а й її внутрішніх якостей, що стають визначальними у процесі взаємодії суб'єкта і середовища. Основними показниками соціальної зрілості особистості, на його погляд, виступають: рівень сформованості морально-етичних якостей, які характеризують ступінь усвідомленості соціальної активності та розуміння її проявів у різних видах діяльності; рівень розвитку мотивації соціальної активності, ступінь оволодіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками як необхідними компонентами соціально-трудової зрілості, рівень розвитку творчої самодіяльності, ініціативи, відповідальності, цілеспрямованості тощо

Науково-методичні здобутки вченого зреалізовані у понад 500 наукових працях, присвячених різноманітним аспектам навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку. Це монографії, підручники, посібники, наукові статті, опубліковані у вітчизняній і зарубіжній пресі. Як уже зазначалося, загальне визначення отримали такі праці: «Психология формирования трудовых умений учащихся» (1980 р.); «Трудовое обучение во вспомогательной школе» (1981 р.); «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984 р.); «Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної

трудової діяльності» (1988 р.); «Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи» (1996 р.); «Фізика: Підручник для 8 класу допоміжної школи» (2002 р.); «Фізика та побутова хімія: Підручник для 9 класу допоміжної школи» (2003 р.); «Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці» (2005 р.); «Історія олігофренопедагогіки» (2007 р.); «Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи» (2008 р.) та багато інших знакових явищ в дефектологічній літературі.

Так, в процесі роботи над вибором змісту навчальної програми та підручників з фізики бралось до уваги сучасне наукове розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини, її інтеграції в суспільство.

Обіймаючи посаду директора Інституту спеціальної педагогіки НАПН України В. І. Бондар приділяв велику увагу розвитку міжнародних зв'язків у галузі спеціальної освіти. Він був ініціатором наукового партнерства Інституту спеціальної педагогіки НАПН України з Українським центром засобів розвитку Коледжу імені Грента Маюкена та Університетом провінції Альберти (Канада), Академією спеціальної педагогіки (Польща), з якими підписано угоди про співпрацю, зокрема, організацію щорічних міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій в галузі дефектології.

Перейшовши у лютому 2009 року на роботу до Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на посаду професора кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології, В. І. Бондар продовжував активну експериментально-пошукову діяльність в якості директора Науково-дослідного центру інклюзивної освіти.

На етапі становлення інклюзивної освіти, на думку В. І. Бондаря, не можна механічно переносити досвід інших країн без врахування специфіки соціально-психологічних чинників, зокрема, етнопсихології кожного регіону України, рівня готовності суспільства до спільного навчання дітей з психофізичними порушеннями та здоровими однолітками у школі. Ефективність інклюзивної освіти залежить не лише від фахової підготовки спеціалістів-дефектологів, але й значною мірою від ставлення до неї суспільства. «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» – лейтмотив всіх наукових розробок Вченого та його наукової школи.

Напрочуд науково-продуктивним є етап роботи нашого Шановного Ювіляра в Харківському Національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди на кафедрі спеціальної педагогіки, на якій він продовжує розбудовувати сучасну дефектологічну науку світового рівня.

Повертаючись до зазначеного виступу Вченого, стосовно реорганізації трудового виховання та навчання учнів спеціальної школи, то вважаємо що це має стати предметом окремого зібрання. На ньому ми маємо попросити Шановного Вчителя очолити робочу групу вчених із ІСПП імені Миколи Ярмаченка, із всіх профільних факультетів вишів, а також педагогів-практиків. Завданням цього робочого органу має стати підготовка

необхідних рекомендацій для МОН України із реформування системи трудового виховання і навчання учнів спеціальної школи в умовах сьогодення.

На нашу думку, ми – сучасники Віталія Івановича, просто зобов'язані прислухатися до мудрих слів Майстра й зберегти та примножити вже те все цінне, що склалося у вітчизняній спеціальній освіті протягом десятиліть й передати нашим нащадкам.

Список використаних джерел

1. Гладуш В. А. Внесок академіка В. І. Бондаря та його наукової школи в теорію та історію спеціальної педагогіки та психології / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. №24, С.55-60.

2. Шульженко Д. І. Віталій Іванович Бондар / Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти: навчальний посібник / за редакцією І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С.47-55.

3. Супрун М.О. Педагогіка: підручник. К.: Аксіома, 2018. 400 с.

4. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки- вибрані публікації. Київ: Аксіома, 2023. 344 с. pdf Опублікована версія [Download \(12MB\)](#)

5. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy.2011. No.15. P. 323-333.

6. <https://youtu.be/SDI9--SbWSQ> Посилання на передачу «Камо грядеши» із М.О.Супруном. Тема: Інклюзивна освіта.

7. <https://youtu.be/kcmsfT4tz4k> Посилання на передачу «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» із М. О. Супруном. Тема: Інклюзивна освіта.

Сушик О.В., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Альтернативна комунікація є одним із засобів, що використовується для спілкування та комунікативної взаємодії. У світовій науково-педагогічній практиці розроблено різні засоби та технології для організації альтернативної комунікації. Кожна з них має свої особливості, а в загальному сприяє

покращенню рівня комунікативної активності дітей та дорослих, підвищує рівень соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Ю. Рибак, О. Мурашук зазначають, що мовленнєві та комунікаційні порушення в цілому є одним із пріоритетних діагностичних критеріїв розладів спектру аутизму. Наявні порушення у розвитку є значущою перешкодою для соціалізації цих дітей, для яких характерне недорозвинення сприймання не лише вербального, але й невербального мовлення. У цьому аспекті для покращення процесу спілкування з дитиною, доцільно використовувати засоби альтернативної комунікації, у процесі застосування яких більшість понять візуалізуються за допомогою піктограм, малюнків-символів, фотокарток, реальних предметів. Також використання допоміжної комунікації стимулює розвиток вербального мовлення дітей [24, с. 111].

М. Браницька визначила, що у дітей з аутизмом є багато труднощів комунікативної діяльності, сприймання і аналізу словесної інформації. Найскладнішим для розуміння дітьми з розладами спектру аутизму є прихований зміст та невербальні засоби комунікації. Також наявний недостатній рівень розуміння складних інструкцій та простих текстів. Це є однією з причин складності засвоєння нової інформації. Розуміння мовлення у цих дітей залежить значною мірою від рівня інтелекту, тому найнижчі показники розвитку мовлення, зокрема його розуміння, у дітей зі складними порушеннями, а саме у поєднанні розладів спектру аутизму та інтелектуальних порушень. Вони сприймають інформацію обмежено та вибірково. Загальними особливостями імпресивного мовлення дітей з аутизмом автор визначила такі [12]: не точне розуміння та використання прийменників; труднощі сприймання груп слів за значенням; труднощі розуміння складних інструкцій; конкретне сприймання почутого; часткове розуміння невербальних засобів комунікації таких як емоцій та інтонацій; недостатній інтерес дітей у процесі спілкування; неповноцінне виконання почутих інструкцій; малий обсяг словника, який є причиною труднощів розуміння мовлення дорослих; дітям складно формулювати власні висловлювання; відсутність у мовленні займенника «Я»; не розуміння гумору, іронії; труднощі розуміння просторових відношень.

Т. Куценко зазначає, що комунікативні порушення при розладах спектру аутизму є більш складними порівняно з такими при порушеннях мовлення. Порушення розвитку експресивного мовлення має широкий спектр від мутизму до лексично багатого мовлення, але з багатьма семантичними та вербальними прагматичними помилками. Порушення прагматичної сторони мовлення є специфічною особливістю мовлення дітей з аутизмом, які мають значні труднощі в розумінні зверненого мовлення, особливо це стосується складної побудови запитань. Діти з аутизмом, які не розмовляють, не намагаються компенсувати це за рахунок використання жестів чи міміки. Незважаючи на рівень розвитку мовлення дитини з аутизмом, типовим є неможливість розпочинати й підтримувати діалог, підтримувати тему

розмови, приймати та розуміти зворотну реакцію співрозмовника. Особливістю мовлення при аутизмі є наявність ехолалій. Більшість дітей з аутизмом відчують труднощі у застосуванні займенників та мовних конструкцій з непрямим змістом [29].

У роботі з дітьми з розладами спектру аутизму використовується підтримуюча (додаткова і альтернативна) комунікація. Підтримуюча комунікація являє собою всі способи комунікації, що доповнюють або замінюють вербальне мовлення людини, яка не здатна спілкуватися так, щоб її зрозуміли інші. Ключове правило альтернативної комунікації: «Людина повинна мати можливість сказати, що хоче, тим способом і з тією швидкістю, з якою може». Альтернативна комунікація може застосовуватись постійно, тимчасово, або частково замінювати мовлення усне, або ж використовуватися як допоміжний засіб для поліпшення оволодіння мовою [21, с. 144].

Т. Скрипник, С. Беляк визначили ефективні умови використання альтернативної комунікації у роботі з дітьми з розладами спектру аутизму, зокрема методу «візуальної підтримки» [27]:

1. Візуальну підтримку як паралельну зі словесною інструкцією та регулятор поведінки доцільно використовувати для зменшення рівня стресу дитини, її тривожності та створення умов для покращення можливостей комунікативно-мовеннєвої сфери та більшого розуміння дітьми з аутизмом завдання, які вони виконують.

2. Для оволодіння навичками опиратись на візуальну систему символів дитині слід на початку пред'являти фотографії реальних об'єктів, потім – малюнки з об'єктом, лише в кінці - піктограми.

3. Слід поєднувати різні системи комунікації і та сприяти активізації різних аналізаторних систем (жести, картинки, письмове слова).

3. Для формування навички використовувати будь-яку систему візуальної підтримки слід обов'язково залучати до цього процесу членів сім'ї та вчити їх працювати за цією системою з дитиною.

4. Вся команда супроводу має використовувати одні графічні зображення, алгоритми дій, комунікативні картки і правила, щоб дитина краще їх засвоювала.

5. Слід використовувати систему візуальної підтримки у повсякденній життєдіяльності, що сприятиме кращому засвоєнню соціально прийнятних моделей поведінки та комунікації дитини.

Отже, аналіз наукових досліджень вчених засвідчив, що використання альтернативної комунікації у роботі з дітьми з розладами спектру аутизму спрямоване на покращення їхнього спілкування та комунікації з оточуючими, а також для стимулювання розвитку вербальної комунікації. Робота з навчання дитини альтернативним засобам комунікації має бути складовою загального комплексу корекційно-розвиткових заходів. При цьому значущим є розвиток в дитини з розладами спектру аутизму усіх видів сприймання,

моторики, емоційної сфери, мислення та формування позитивних стереотипів поведінки.

Список використаних джерел

1. Браницька М.М. Навчання розуміння усного мовлення дітей з аутизмом : дисертація ... д-ра філософії : 016 Спеціальна освіта. Кам'янець-Подільський. 2021. 289 с.
2. Попелюшко Р., Скоропад В. Теоретичний аналіз особливостей розвитку та комунікації дітей з розладами аутичного спектру. *Psychology Travelogs*, 2021. (1), 138–149. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2021-1-12>.
3. Рибак Ю.В., Мурашук О.М. Сучасні психолого-педагогічні технології роботи з дітьми із розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 109-112. URL: <http://surl.li/ndzsc>.
4. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації / Т.О.Куценко. Київ. 28 с.
5. Скрипник Т.В., Беляк С.В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. <http://surl.li/ndzsw>.

Суятинова К.Є., кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
м. Кривий Ріг, Україна

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА

Вступ. Актуальною і однією з найбільш складних логопедичних проблем є мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями психофізичного розвитку. «Мовленнєві розлади дітей із інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю, характеризуються складністю патогенезу та симптоматики» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В одинадцятому перегляді Міжнародної класифікації хвороб (МКХ – 11) попередній термін «розумова відсталість» був замінений на «порушення інтелектуального розвитку»: це «група етіологічно різноманітних станів, що виникають протягом періоду розвитку та характеризуються інтелектуальним функціонуванням та адаптивною поведінкою на рівні значно нижче середнього (приблизно на два

або більше стандартних відхилень), виходячи з результатів стандартизованих, нормованих, індивідуально проведених тестів» [4].

Проблему вивчення мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали: О. Бгажнокова, О. Белова, О. Боряк, Д. Гошовська, Л. Данілова, Л. Кузнецова, Н. Микляєва, О. Хайдарова, А. Чобанян та ін. Так, встановлено, мовлення має системний характер та розповсюджується на всі функції мовлення, порушується усне та писемне мовлення, виникають проблеми в мисленнєвій діяльності, розвитку мисленнєвих операцій, порушується розвиток діяльності. Відомо, що психічний розвиток індивіда тісно пов'язаний із фізичним розвитком, з руховою активністю [3]. У дітей різний фізичний розвиток та рухова активність, у дітей з ООП тим більше. Ми маємо це враховувати й під час корекційно-розвиткової роботи.

Для комплексної оцінки рівня інтелектуального розвитку дитини використовують методики WISC-IV та Leiter-3, проте даного діагностичного інструментарію недостатньо для отримання повної інформації. Як зауважили Н. Горішна, О. Майчук, «інтелектуальні порушення є результатом успадкованого або набутого ураження головного мозку, проявляються у період розвитку, мають стійкий характер та призводять до порушення функцій інтелекту та адаптивних навичок в академічній, соціальних та практичних сферах. Окрім цього, вони можуть поєднуватися з супутніми соматичними та психічними порушеннями, що вимагає продуманої, індивідуальної та комплексної діагностики на різних етапах життя» [1].

На нашу думку, в корекційно-розвитковій роботі фахівці мають проводити ЛФК, масажі, надавати психологічну допомогу / підтримку дітям / батькам, активізувати мовленнєву та пізнавальну діяльність, проводити пальчикову гімнастику, артикуляційні вправи, дихальні вправи, розвиток фонематичного сприймання, графічних умінь, закріплювати граматичні навички та ін. Без своєчасних та систематичних заходів порушення в мовленні буде зростати.

Висновки. Отже, важливим є раннє виявлення проблем у мовленнєвому розвитку дітей з ООП та спільна робота різних фахівців (наприклад, КППС), які створять необхідні умови, організують проведення корекційно-розвиткової роботи з доцільними методами та прийомами для розвитку дитини зокрема з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Горішна Н., Майчук О. Порушення інтелектуального розвитку у дітей: підходи до діагностики. *Social Work and Education*, Vol. 8, № 4. pp. 528-539. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24542/1/Horishna.pdf> (дата звернення: 29.10.2023).

2. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся», 2010. 779 с.

3. Суютинова К., Штурко Г. Вплив рухової активності на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022. Т. 1.

№ 1. С. 123-129. URL : <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/418/377> (дата звернення: 29.10.2023).

4. WHO. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD). 2021. URL : <https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/605267007> (дата звернення: 29.10.2023).

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

КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ АЛЬТЕРНАТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Характеризуючи особливості комунікації та мовлення дітей з порушеннями пізнавальної діяльності можна виділити ряд особливостей, що виявляються під час формування в них комунікативної навички, а саме, труднощі орієнтування в ситуації спілкування, небажання підтримувати діалог, обмеженість реакції на мовлення інших людей, ехолалії, порушення вербальної комунікації та заміна її ситуативним жестикулюванням. Для засвоєння системи комунікації необхідна підготовча база, яка охоплює всі сторони розвитку дитини: моторну, когнітивну, емоційну та мотиваційну. Ефективним засобом формування цієї підготовчої бази є каністерапія, де у процесі спілкування з собакою дитина почуває себе вільно, виявляє емоції та на їх фоні починає активніше спілкуватися.

Каністерапія часто використовується як психотерапевтична методика, що сприяє розвитку розумових і емоційних здібностей, поліпшення рухових функцій і моторики. Також метод може використовуватися для посилення ефективності розвитку особистості при корекції, реабілітації та соціальній адаптації дітей з особливостями розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Позитивні терапевтичні властивості спілкування людини з домашніми тваринами були відомі ще з давніх часів, однак, саме поняття «терапії за участю тварин» (або пет-терапії) було вперше сформульовано американським фахівцем в галузі дитячої психіатрії Борисом Левінсоном в 1960 році. Під час прийомів він зауважив, що присутня на сеансах власна собака викликає у дітей позитивні реакції. З тих пір метод лікування, що включає в себе спілкування з тваринами, зокрема з собаками, отримав широке поширення на Заході. В даний час каністерапія може використовуватися під час лікуванні таких

серйозних захворювань як дитячий церебральний параліч, розлади артистичного спектру, гіперактивність, порушеннях інтелекту [1 ; 2; 4].

Відмічається, що собаки мають значний вплив на людей, що має позитивний характер. Навіть спостереження за собаками і спілкування з ними допомагає стимулювати пізнавальну активність, знімати бар'єри спілкування [4].

Мета статті – розкрити поняття та особливості використання каністерапії у реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку на прикладі діяльності громадського центру «Душа бродяги».

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність методу багато в чому обґрунтовується мотиваційними і фізіологічними ефектами взаємодії з собакою. Каністерапія є методом неврологічної, психотерапевтичної, педагогічної та соціальної реабілітації. В даний час цей метод визнаний медичним співтовариством і розвивається на науковій основі. У США, Канаді та країнах Заходу було проведено багато досліджень, які підтверджують ефективність каністерапії (S. Barker, K. Dawson., L. Beth, C. Chandler, N. Edwards, L. Handlin, A. Hergovich, K. Kotrschal, L. Kurdek, J. Odendaal, M. Sams, S. Schuelke).

Вплив собаки на людину є комплексним. Зовнішній вигляд собаки, її забарвлення і руху її тіла при диханні і переміщенні в просторі – все це надає стимулюючу дію на центральну частину зорового аналізатора. Відчуття від дотику до шерсті, температура тіла тварини впливають на важливу зону кори головного мозку – тактильну. Також звуки, що видаються собакою, і її запах впливають на органи слуху і нюху. Повторювані плавні рухи рук при доторканні до собаки стимулюють більш глибокі підкіркові області. Збагачення сенсорного досвіду є підґрунтям розвитку пізнавальних процесів. Однак, найважливішим є позитивний енергетичний вплив на дитину. На нейро-вегетативному рівні відбувається зниження викиду стресогенних гормонів, нормалізується пульс і частота дихання. Внаслідок чого підвищується загальний емоційний фон, знижується рівень тривожності та мобілізуються внутрішні ресурси організму.

Протипоказаннями до занять каністерапією є алергія на собачу шерсть, відкриті рани, хвороби шкіри, інфекційні хвороби, підвищена температура.

Отже, каністерапія (лікувальна кінологія, доготерапія, собакотерапія) – інноваційний метод лікування та реабілітації в нетрадиційній медицині з використанням спеціально відібраних і навчених собак, різновид пет-терапії, що дає можливість дітям з порушеннями пізнавального розвитку соціалізуватися, вступати в емоційний та комунікативний контакт на тому рівні, до якого вони готові.

Відповідно до теорії сучасного процесу реабілітації було використано модель спрямованої каністерапевтичної роботи з дітьми із порушеннями пізнавального розвитку, як одного із допоміжних альтернативних засобів спілкування, що реалізовувались в кілька етапів. Перший –

ознайомлювальний, який передбачав первинну діагностику, розробку програми корекції, знайомство з собакою на відстані та зближення з собакою (погладжування, розчісування, годування); другий етап – комунікативно-діяльнісний, який передбачав систему занять, спрямованих на взаємодію собаки з дитиною із порушеннями пізнавальної діяльності, зокрема: ходьба по колу (тримаючись за повідок, ошийник); ходьба в повільному, швидкому темпі, зміна напрямку за вказівкою дорослого; біг по прямій, колу, зигзагом (тримаючись за повідок, ошийник), звертаючи особливу увагу на темп і напрямок; виконання вправ за собакою, у статичному положенні; ігри з собакою (кидання м'яча, повзання, стрибки, катання), третій етап – самостійне спілкування та ігри із собакою.

Відмітимо позитивні зрушення у знятті тактильних обмежень, активний розвиток емоційної і когнітивної сфери – візуальне сприймання і запам'ятовування, впізнавання за збереженими елементами, за смаком і запахом, розвиток ігрової діяльності на маніпулятивному рівні та формування елементарного задуму. [3, с.118].

Висновки. Аналізуючи результати впливу каністерапії на дітей із порушеннями пізнавальної діяльності, відмітимо появу почуття довіри через забезпечення безумовного прийняття і любові, почуття незалежності і ініціативності, терпіння і самоконтролю, почуття власної значущості і компетентності, самооцінки, на фоні збалансованості процесів збудження і гальмування центральної нервової системи легше утворюються нових навичок.

Список використаних джерел

1. Каністерапія як вид анімалотерапії. URL: http://ins.at.ua/publ/kabinet_psikhologicheskoy_podderzhki/terapevticheskaja_gruppa/kanisterapija_jak_vid_animaloterapiji/29-1-0-2
2. Пет-терапія. URL: <http://znaimo.com.ua/%D0%9F%D0%B5%D1%82-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F>.
3. Вавринчук А. В., Дарко Л. Л. Лікувальна кінологія. Теоретичні підходи до терапії. Тернопіль: «Мандрівець», 2019. 267 с.
4. Чотириногі лікарі, чи що таке пет-терапія. URL: <http://newfs.info/lib/artikle4/712/730/>
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. Київ : Знання, 2008. 359 с.

Фасольняк О.В., здобувач освіти 2 курсу
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У КОЛЕКТИВІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Особливості особистісного розвитку й міжособистісних стосунків дітей з порушеннями інтелекту багато в чому визначають складності їхнього навчання, виховання, соціалізації. Некритичне прийняття дітьми офіційної структури групи веде до того, що навіть у старших підлітків ставлення до якостей особистості менш диференційоване, ніж в нормі [2].

Більшість учнів не розуміють свого становища у класному колективі, не володіють навичками спілкування, обмежено розуміють звернене мовлення, прихильні до ситуації та мають відірваність міжособистісних стосунків від діяльності. Роль дитячого колективу в розвитку особистості й міжособистісних стосунків, висунуте Л.С. Виготським, є основним і визначає найбільш ефективні шляхи соціалізації учнів з порушеннями інтелекту [1].

Феномен психологічного клімату розглядається у таких науках: педагогіка (Г.О. Виноградова, Я.Л. Коломінський, А.С. Макаренко), соціологія (Л.Н. Коган, Ю.Л. Неймер), економіка (К.І. Залогіна, І.В. Кривов'яз'юк, Л.А. Останкова та ін.) тощо [3].

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема соціальної взаємодії розглядалась у таких напрямках: сутність, зміст та характеристика соціалізації, соціальної адаптації, інтеграції та інклюзії осіб з інтелектуальними порушеннями (Ю. Бистрова, Л. Виготський, Т. Жулковська, Л. Занков, І. Лубовський, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов та ін.); розвиток комунікативної діяльності та інформаційної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (Н. Гончарук, О. Проскурняк та ін.); порушення соціальної поведінки та міжособистісних стосунків учнів з інтелектуальними порушеннями (Е. Альбрехт, Т. Кузьміна, К. Лебединська, Г. Печерський, Л. Руденко та ін.) [1; 2].

Психологи зауважують про вплив соціально-психологічного клімату на ефективність навчальної діяльності, мотивацію навчання та психічний стан учасників освітнього процесу. Суть сприятливого соціально-психологічного характеру учнівського колективу полягає в тому, що процес психолого-педагогічної підготовки в позитивній атмосфері створює сприятливі умови для подальшого розвитку та закріплення якостей.

Психологічним кліматом є: а) стан колективу, що виконує спільну діяльність (предметну), має спільні цілі та цінності; б) процес узгодження

поведінки та діяльності (досвід взаємодії та соціального пізнання). До структурних складових психологічного клімату належать: характер міжособистісних стосунків, стиль керівництва та виховання, групова мотивація досягнення успіху, установки у міжособистісних взаємостосунках [3].

Формування міжособистісних стосунків підлітків з порушеннями інтелекту в колективі відрізняється своєрідністю, обумовленою особливим типом організації їхньої життєдіяльності. У підлітковому віці відбуваються певні зміни в змісті та характері навчальної діяльності, у дитини з'являються такі новоутворення як самосвідомість та самооцінка [1].

В підлітковому віці учні стають значно вимогливішими до ролі вчителя. Формується самостійність розумової діяльності. Емоційно-вольова сфера підлітків в стані формування, набуваються навички самоконтролю, з'являється здатність керувати власною поведінкою, формуються вміння досягати поставлену мету. Діти у цьому віці прагнуть бути дорослими і бажають визнання цього статусу з боку оточуючих. Підлітки самі починають планувати тимчасову перспективу, але така діяльність є неусвідомленою та не носить систематичного характеру. Адже, підлітковий вік характеризується активним пошуком суб'єкта для наслідування, необхідністю спілкування з однолітками, думка яких активно впливає на формування особистості [2].

Для формування позитивних міжособистісних стосунків необхідна система психолого-педагогічних заходів як організаційного, так і змістовного характеру. Організація попарної взаємодії дітей є більш ефективною формою роботи, у порівнянні із традиційними формами, і забезпечує розвиток емоційно сприятливих міжособистісних стосунків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, необхідних для їх подальшої соціальної комунікації [1]. Саме соціально-комунікативна активність, рівень розвитку якої детермінується змістом і формами організації спільної фізично-оздоровчої, художньо-ігрової, предметно-перетворювальної, навчально-пізнавальної, суспільно корисної діяльності, є вирішальним фактором формування позитивного соціально-психологічного клімату у колективі підлітків з порушеннями інтелекту [3].

Рівень сформованості комунікативних навичок, моральних якостей залежить від соціального статусу підлітків з порушеннями інтелекту. Одним з чинників, який опосередковано впливає на статус учня в системі особистих відносин є відповідна структура порушення. Під час формування колективних взаємовідносин вчитель має чітко враховувати структуру порушення, при цьому спрямування корекційного впливу має бути на усунення негативних вторинних наслідків [1].

Поведінка підлітків з інтелектуальними порушеннями в колективі має певні характеристики, які проявляються у вигляді тривожності, інтровертності, а також низькою комунікативною активністю. Для більшості учнів з порушеннями інтелекту характерним є прояв демонстративності у

комунікативній ситуації, а також вияв егоцентризму у ситуаціях спілкування, що зумовлено низькою здатністю до рефлексії, нездатністю поставити себе на місце співрозмовника, проаналізувати комунікативну ситуацію в цілому [3].

Отже, змістові основи соціально-психологічної активності підлітків з порушеннями інтелекту демонструють, що цей процес формується та розвивається в процесі позитивного клімату у колективі. Він є важливим для успішної адаптації дитини в соціумі та має певні особливості, проходить з великими труднощами та у сповільненому темпі, тому необхідність постійного та систематичного проведення спеціально організованих заходів сприятиме формуванню позитивного соціально-психологічного клімату у колективі підлітків з порушеннями інтелекту.

Список використаних джерел

1. Амурова Я.В., Момот М.А. Чинники комфортного соціально-психологічного клімату в колективі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, (2). Ужгород, 2023. С. 17–20.
2. Кочерга О.В., Ткач Н.А., Трачук Л.А. Розвиток міжособистісних стосунків в класному колективі як умова успішної соціалізації підлітків: практичний посібник. Лозова, 2011. 101 с.
3. Курєнкова А.В. Дослідження рівнів сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із порушеннями інтелекту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2018. № 4 (78). С. 406–417.

Харюк О. М., фахівець-консультант
*КУ «Інклюзивно-ресурсний центр Веренчанської сільської ради»
Чернівецької області,
с. Веренчанка, Чернівецька обл., Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Формування уявлень про природу є вагомим напрямом розвитку дітей дошкільного віку. Саме у період дошкілля дитина засвоює величезну кількість інформації про світ, який її оточує, в тому числі й про природні об'єкти та явища. Ці знання не лише впливають на рівень загальної обізнаності дитини, а й позитивно позначаються на розвитку всіх психічних процесів, збагачують словниковий запас, визначають її здатність до подальшого формування природничої компетентності.

Особливого значення формування уявлень про природу набуває для розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями, у яких, через

низький рівень пізнавальної активності та недорозвиток психічних процесів, спостерігається незацікавленість, а подекуди й виразна байдужість до природніх об'єктів і явищ. Зазначимо також те, що уявлення дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлені особливостями їхнього сприймання, тобто є фрагментарними, звуженими, схематичними та мають низький рівень узагальнень. Тому одним із пріоритетних напрямів корекційно-розвиткової роботи з цією категорією дітей є формування в них правильних та конкретних уявлень про живу і неживу природу, явища навколишньої дійсності, а також уявлень про зв'язок людини з природою. Зазначений напрям в спеціальному закладі дошкільної освіти реалізується в межах складової «Ознайомлення з навколишнім» Програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Проблема формування уявлень про навколишнє середовище, в тому числі й про природу, у різних категорій дітей з особливими освітніми потребами не є новою для спеціальної освіти. Різні її аспекти висвітлено у дослідженнях Т. Байбара, О. Біди, Ф. Кисельова, Н. Малюхової, Н. Рахуби та ін.; особливості ознайомлення з природою дітей з інтелектуальними порушеннями охарактеризовано у працях Г. Блеч, Є. Ковальнової, А. Міненко, С. Трикоз та ін. Науковці наголошують, що існує залежність між сформованістю у дитини уявлень про навколишнє та ступенем успішності опанування ними подальшими знаннями, вміннями і навичками [2].

Формування уявлень про природу у дошкільників з інтелектуальними порушеннями має відбуватися з урахуванням особливостей їх психічного розвитку, віку та провідного виду діяльності. Зміст корекційно-розвиткових занять має враховувати структуру порушення дитини, а саме: динаміку нервових процесів, низьку розумову працездатність, низьку пізнавальну активність, слабкість замикаючої функції головного мозку, системний недорозвиток пізнавальної діяльності та різного характеру супутні порушення, які виявляються в недорозвиненні емоційно-вольової сфери, порушеннях поведінки, загальної та дрібної моторики [1; 2].

Зауважимо, що в дітей з інтелектуальними порушеннями відчуття і сприймання формуються повільно, їх обсяг є недостатнім; всі види відчуттів характеризуються сповільненістю, недиференційованістю. Сприймання дошкільників з порушеннями інтелекту є хаотичним, безсистемним; діти не виокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними; спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, не виникає активного пізнавального інтересу до предметів і явищ навколишньої дійсності; має місце недостатнє осмислення сприймання, яке виявляється в тому, що діти з труднощами впізнають навіть добре знайомі предмети [2].

Метою занять з ознайомлення з навколишнім є формування у дітей цілісного сприйняття та уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, яке відображає важливі зв'язки та залежності між об'єктами, а саме: формування знань про навколишню дійсність, необхідних для

усвідомлення своєї приналежності до природи і суспільства; формування уявлення про живу й неживу природу; створення елементарної бази для засвоєння різних видів соціального досвіду, морально-правових норм, традицій тощо; корекційний розвиток пізнавальної діяльності; формування навичок самообслуговування та охайності [1].

Крім навчальної мети, на заняттях з ознайомлення з навколишнім реалізуються й корекційні (розвиток пам'яті, уваги, мислення, мовлення; навчання вмінню спостерігати, виділяти предмет чи явище від загального, порівнювати, співвідносити, робити висновки, відповідати на запитання) та виховні завдання (формування особистої культури та бережливого ставлення до природи та інших людей; формування морально-етичних навичок поведінки, виховання працелюбності, любові та поваги до Батьківщини, природи) [1].

Вагому роль у формуванні уявлень про природу в дошкільників з інтелектуальними порушеннями відіграють батьки, на яких покладається завдання не лише закріплювати сформовані фахівцями закладу дошкільної освіти знання, вміння і навички, а й самостійно знайомити дітей з природними об'єктами та явищами, пояснювати їхню сутність та особливості.

Отже, формування правильних та конкретних уявлень про природу є вагомим напрямом освіти та корекції розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями в спеціальному закладі дошкільної освіти. Перспективними напрямами дослідження цієї проблеми вважаємо розробку методичних рекомендацій для вихователів спеціальних ЗДО та батьків, спрямованих на оптимізацію процесу формування уявлень про природу у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Блеч Г.О. Формування уявлень про навколишнє середовище. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. пр. Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / за ред. Т.В.Сак. Кіровоград : Імекс –ЛТД, 2013. Вип.8. С. 49–54.
2. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: навчально-методичний посібник / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. Київ, 2014. 337 с.

Хомик Т. В., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Гребінь Б. В., здобувач другого (магістерського) рівня освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Формування діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є важливим завданням у сфері освіти та розвитку. Оскільки дана категорія дітей має свої особливості та потреби у навчанні, зокрема в розвитку мовлення. Стан досліджуваної проблеми представлений доробком таких науковців як Г. Блеч, Ю. Бойчук, О. Боряк, О. Белової, О. Гаврилова, С. Геращенко, М. Дембовської, Л. Дрожик, Г. Кавиліної, Є. Кузьмінської, О. Мірошніченко, В. Омельченко, Г. Піонтківської, О. Проскурняк, В. Тарасової, О. Хайдарової, S. Hadzic, C. Hedge, H. Memisevic, G. Powell, E. Smith, P. Sumner та ін. [1; 4].

Як стверджують М. Бахтіна, А. Богуш, В. Виноградова, Н. Гавриш, В. Коваль, А. Каніщенко, О. Мельничайко, А. Михальська, Л. Наконечна, К. Пономарьова, К. Седова, Н. Шведова та ін. діалогічне мовлення є важливою складовою комунікативних навичок кожної дитини. Це спосіб взаємодії, під час якого дитина вчиться сприймати і виражати свої думки, ідеї та почуття, спілкуватися з іншими та розуміти їхні інтереси тощо. Воно передбачає вміння слухати, реагувати на інших та активно брати участь в розмові; включає в себе різні аспекти: слухання, розуміння, відповіді на питання, обговорення тем тощо.

Спостереження А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Головка, О. Гриценко, С. Дубовик та ін. підтверджують, що за умови типового розвитку діалогічне мовлення характеризується збагаченням словникового запасу, розвитком граматичних навичок, вдосконаленням спроможності слухати, виражати свої думки, здатністю до виразного читання тощо. Діти молодшого шкільного віку розвивають діалогічне мовлення під час спілкування з дорослими. Вони навчаються слухати і розуміти інших; задавати й формулювати запитання; висловлювати свої думки та ідеї; виражати почуття та думки про оточуючий світ; вчать вести діалоги, де кожен учасник має можливість висловити свої погляди та інтереси.

Водночас, наукові розвідки Н. Бабич, І. Головка, С. Дем'яненко, В. Мельничайко, Л. Міненко, О. Петрик, О. Савченко, М. Сокирко та ін.

наголошують на відповідній специфіці в опануванні мовленням дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Дані особливості характерні і діалогічній її формі. А саме, молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями притаманні: проблеми з мовленням та комунікацією; затримка у розвитку соціальних навичок; обмежені можливості навчання; труднощі у здатності розуміти та виражати думки як наслідок наявності порушень інтелектуального розвитку; обмежений лексичний запас; труднощі у висловлюванні думок та складності у розумінні слів і фраз; ускладнена здатність розуміти і виражати думки та ідеї в усній комунікації; обмеження лексики та порушення здатності у використанні складних граматичних конструкцій; труднощі у підтриманні розмови, слуханні та реагуванні на інших тощо (Г. Блеч, О. Боряк, Л. Варзацька, О. Мякушко, О. Петрик, О. Савченко, В. Тищенко, Н. Янко та ін.). Зокрема, М. Матвеева, В. Синьов, О. Хохліна зазначають, що для дітей, які мають порушення інтелекту характерно недорозвинення пізнавальної сфери, а саме пізнавальних інтересів, що виражається в меншій потребі в пізнанні, ніж у однолітків з типовим розвитком [1; 4]. Відповідно, важливо створити індивідуальні підходи для кожної дитини з огляду на її конкретні потреби та можливості з метою покращення діалогічного мовлення у означеної категорії дітей.

Своєю чергою Н. Бабич зазначає, що труднощі при діалогічній мові пов'язані з тим, що кожен із співрозмовників у процесі розгортання діалогу повинен неодноразово переходити з позицій того, хто говорить на позиції слухача. Як вказує науковиця, при порушеннях інтелектуального розвитку, дітям важко зберігати послідовність діалогу та розуміти соціальні норми спілкування. Вони можуть виявляти труднощі у встановленні контакту з іншими дітьми, ініціювати розмову та взаємодіяти в групових ситуаціях [2].

Отже, для молодших школярів із інтелектуальними порушеннями, розвиток діалогічного мовлення вимагає спеціальних підходів, індивідуальних програм та більшої уваги щодо розвію основних комунікативних навичок, таких як слухання, виразне мовлення, а також вдосконалення вмінь спілкуватися з іншими в їхньому темпі та на рівні, що відповідає їхнім можливостям. Важливим є і полегшення процесу комунікації для означеної категорії учнів, забезпечення їм можливості виражати свої думки та сприймати інших у спільному діалозі.

Окреслене вище, спонукало організувати та провести дослідження стану сформованості діалогічного мовлення дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними труднощами. У ході експерименту було використано спеціально розроблений перелік завдань, що мав на меті вивчення стану сформованості означеної складової та особливостей її функціонування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив, що у обраної категорії дітей рівень діалогічного мовлення є сформований на середньо або низькому рівнях. А саме, їм характерно: труднощі встановлення контакту зі співрозмовником;

обмежений словниковий запас; труднощі у використанні складних граматичних конструкцій; у підтриманні розмови, слуханні та реагуванні на інших. Відповідно, до отриманих результатів були сформовані та запропоновані методичні рекомендації щодо формування діалогічного мовлення у дітей із інтелектуальними труднощами.

Загалом, формування діалогічного мовлення у визначеній категорії учнів є важливим завданням, яке вимагає ретельного планування, індивідуального підходу та спеціалізованих методів навчання. Оскільки, розвиток мовленнєвих навичок у цих дітей сприяє їхньому більш повноцінному участю в житті суспільства і покращує їхні можливості для досягнення особистого розвитку та соціальної інтеграції.

Список використаних джерел

1. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини. Київ : Знання, 2008. 359 с.
2. Бабич Н. М. Методика дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 6. С. 25–29.
3. Кашуба Л. В. Мовленнєво-комунікативний розвиток молодших школярів із ЗПР засобами ейдетичних методик. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Київ, 2005. Вип. 6. С. 123–127.
4. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Мартинчук, І. Маруненко, К. Луцько, О. Таран, Т. Мельніченко, Т. Єжова. Київ : Київ. Ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

Храмова Ю.В., старший викладач
кафедри педагогіки та спеціальної освіти
*Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна*

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ПРОСОДИЧНОГО БОКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Постановка проблеми. Повноцінний мовленнєвий розвиток дитини передбачає опанування значною кількістю мовленнєвих засобів та умінь щодо їх використання та відбувається шляхом накопичення різноманітних мовленнєвих засобів у процесі їх практичного застосування завдяки активній комунікації зі дорослими, однолітками. Просодичні характеристики, що забезпечують інтонаційну виразність, відіграють важливу роль у здійсненні

комунікативної функції мовлення. З їхньою допомогою промовець передає як інформацію, так і свій емоційний стан. Актуальність інтегративного підходу до корекції вираження емоційних станів за допомогою просодичного боку мови у дітей п'яти – шести років з інтелектуальними порушеннями підтверджується тим, що з невербальних засобів спілкування менш вивченим вважається голос. Разом з тим, у науковій літературі існують дослідження про взаємозв'язок емоційних станів та просодичного боку мовлення. Голос є інструментом, що містить у собі компоненти просодичного боку мовлення, завдяки яким мова стає виразною та емоційно насиченою. Його розлади негативно впливають на комунікативні процеси, формування нервово-психічного статусу та загального мовленнєвого розвитку дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій . Проблему емоцій у дошкільнят вивчали у межах загально-теоретичних психологічних підходів українські психологи І.О. Сікорський, М.Я. Грот, М.М. Ланге , В.В. Зіньківський. Досліджень просодичного боку мови в дітей із інтелектуальною недостатністю небагато. У цілому є дослідження, які лише опосередковано зачіпають особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю. У них фрагментарно представлені приклади специфіки вираження емоційних станів у вигляді просодичного боку мовлення.

Мета статті : показати необхідність інтегративного, комплексного підходу до вивчення та корекції просодичного боку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю.

Найбільш інтенсивне емоційний розвиток відбувається у віці п'яти - семи років. Діти старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю в силу своїх психологічних особливостей відчують труднощі розуміння і відображення у мовленні емоційних станів, а тим часом це є важливим засобом комунікації та соціалізації. У цій категорії дітей має місце порушення інтонаційної виразності різного ступеня виразності та спостерігаються труднощі передачі в експресивному мовленні мелодики, темпу, ритму, логічного наголосу.

Емоційна нестійкість дітей з інтелектуальною недостатністю впливає на просодичний компонент мовлення дитини, оскільки мова є специфічною єдністю смислового та емоційного змісту. За допомогою мови виявляється емоційне ставлення людини до того, про що вона говорить, до кого звертається. Тому емоційність грає у розвитку мови людини значну роль, виявляючись у ритмі, паузах, інтонаціях, модуляціях голосу та інших експресивних виразних моментах.

Психологи вважають, що дошкільний вік є найбільш благодатним періодом для організації роботи з емоційного розвитку дітей. Діти старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю, є особливою категорією, у роботі з якими дуже важливо логопеду використовувати інтегративні знання з психології . Несформованість емоційного розвитку та порушення

просодичної сторони мовлення вказують на необхідну потребу цієї категорії дітей в емоційному навчанні та розвитку основних якостей голосу, у тому числі в рамках профілактики. При цьому емоції та голос у процесі навчання неодмінно повинні взаємодіяти між собою, це дозволить повною мірою подолати недостатність сформованості емоційного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю та збагатити їх уявлення про можливість використання голосу за різних емоційних станів.

У більшості випадків, емоційні стани та просодичну сторону мовлення вивчають окремо один від одного, не враховуючи їх взаємовплив один на одного. Вивчення основних якостей голосу за різних емоційних станів є складним завданням, враховуючи слабку емоційну стійкість і недорозвинення просодичного боку мовлення у таких дітей. Важливо також визначити специфіку вираження емоційних станів у вигляді просодичного боку мовлення в цій категорії дітей. Необхідно як виявлення особливостей прояву основних якостей голосу при різних емоційних станах, так і рівень сформованості базових емоцій в дітей віком старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю.

Таким чином, 1. Просодична сторона мовлення та прояв базових емоцій у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю порушені або сформовані з відхиленнями, тому їх корекція є актуальним і значущим питанням у корекційно-освітньому процесі. 2. При корекції та діагностиці логопеду необхідно використовувати інтегративний підхід. 3. Спираючись на існування зони найближчого емоційного розвитку у цих дітей, можна позитивно вплинути на просодичну сторону мовлення у різних емоційних ситуаціях при наданні стимулюючої, а в ряді випадків формуючий допомоги, так як даної категорії дітей недостатньо тільки організуючої допомоги.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко-Лемовська Л.В. Становлення слова у дітей дошкільного віку: теоретичний аспект. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 33. С. 56 - 62.

2. Біда С.О. Базові емоції: поняття та види. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. О. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. Вип. 16. С. 35 – 46.

3. Дерев'янка С. П. Розуміння емоцій як раціональний компонент емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. Чернігів, 2011. Вип. 94, Т. 1. С. 144 - 148.

4. Ільїна Н.В. Проблема формування образного мовлення у дітей дошкільного віку в нормальному та патологічному онтогенезі. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон: вид-во ХДУ, 2010. Вип. 56. С. 169 - 174.
5. Лазуренко О. О. Психологічний аналіз основних напрямків дослідження емоційної сфери. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ*, Т. 14, Ч. 5. С. 83–93.
6. Лісенкова І. П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями: дис. д-ра психол. наук: спец. 19. 00. 08. Київ. 2019. 420 с.
7. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: 19. 00. 07 / Ін - т психології ім . Г. С. Костюка АПН України. Київ. 2004. 40 с.
8. Попова Т. С., Горват-Янушевська І. І. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "КиєвоМогилянська академія"*. Серія : соціологія. Вип. 232 – 2014. С. 63 – 66
9. Харченко Т. Г., Чуйкова Т. П. До питання становлення емоційної сфери дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Сумський державний університет імені А. С. Макаренка. Суми. 2018. 188 с.

Чеботарьова О.В., доктор педагогічних наук,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
*Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна*

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО СУЧАСНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Одним із провідних завдань освіти на сучасному етапі постає створення сприятливих умов для на навчання дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому першочерговою метою постає організація та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу здобувачів освіти зазначеної категорії.

Враховуючи пізнавальні можливості та освітні потреби учнів з порушеннями інтелектуального розвитку було розроблено Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня, підготовлений творчим колективом авторів Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України спільно з практичними

працівниками КЗО «Спеціальна школа «ШАНС «ДОР» (директор Тороп К.С.) та опубліковано у 2022 році [1].

Ураховуючи лист державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» від 28 вересня 2022 року № 22.1/10-1379 та рішення експертної комісії зі спеціальної педагогіки (протокол №6 від 28 вересня 2022 року), усі Програми отримали гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ № 899 від 12 жовтня 2022 року) для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Даний Комплект модельних навчальних програм рекомендовано до використання в освітній практиці спеціальних закладів загальної середньої освіти, та може використовуватися як ресурс у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням по всій Україні.

Представлений Комплект модельних навчальних програм для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня складається з наступних програм:

- «Формування елементарних математичних уявлень»;
- «Формування навичок читання та письма»;
- «Розвиток художньо-естетичних навичок»;
- «Соціально-побутове орієнтування»;
- «Я досліджую світ»;
- «Психосоціальний розвиток».

У Комплекті представлено програмне забезпечення навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, розроблене з урахуванням Концепції НУШ, основних досягнень спеціальної педагогіки і психології, наукових напрацювань у сфері зарубіжного та вітчизняного досвіду навчання дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку, основних напрямів соціалізації та соціально-трудової адаптації учнів означеної категорії [1, 2, 3].

Авторами вперше в Україні представлено програмне забезпечення освіти дітей з важкими інтелектуальними порушеннями, що забезпечується на основі реалізації корекційно-адаптаційних технологій навчання, реалізації алгоритму розроблення індивідуального освітнього маршруту, індивідуальної програми розвитку, організаційно-педагогічного забезпечення корекційно-розвивального освітнього середовища.

Основними науково-методичними підходами до розроблення змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку були наступні:

- урахування індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей дітей означеної категорії;
- практичне спрямування у засвоєнні знань та вмінь;
- добір доступного змісту навчального матеріалу;
- урахування темпу опанування навчальним матеріалом;
- добір доступних засобів комунікації у процесі навчання;

- варіативність методів, з допомогою яких може реалізовуватися зміст навчальних програм.

Представлений Комплект програм спрямований на розвиток у дітей мовлення, ігрової, предметно-практичної, самообслуговуючої діяльності, особистісного, емоційно-ціннісного, сенсорного, статевого виховання, соціально-побутової адаптації, формування здоров'язбережувальних навичок, математичних та природничих уявлень та ін. В основу авторських розробок покладено сучасне розуміння особливостей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, формування у них ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі соціальної поведінки, що забезпечується насамперед у процесі спеціального навчання та психолого-педагогічного супроводу (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, І. Дмитрієва, В. Засенко, В. Кобильченко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, Л. Прохоренко, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.), сучасних положень теорії і практики навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку (Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз, К. Тороп, О. Чеботарьова та ін.).

Розроблений Комплект модельних навчальних програм для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприятиме розвитку психолого-педагогічної компетентності фахівців спеціальних закладів загальної середньої освіти та закладів з інклюзивним навчанням, де навчаються та отримують психолого-педагогічну підтримку та допомогу діти з інтелектуальними порушеннями помірною та важкою ступеня.

Усі програми, представлені у Комплекті, пройшли апробацію в спеціальних закладах загальної середньої освіти міст Києва, Одеси, Харкова, Дніпра, Білої Церкви, Львова, Борислава та ін.

Комплект адресовано педагогам, психологам закладів загальної середньої освіти, науковцям, працівникам соціальної служби, викладачам та студентам вищих навчальних закладів; батькам дітей з особливими освітніми потребами, всім зацікавленим проблемами сучасної спеціальної педагогіки та психології.

Отже, даний Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною та важкою ступеня є вагомим внеском в теорію та практику спеціальної педагогіки і психології та сприятиме підвищенню якості навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1 Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною та важкою ступеня (2022): Авт.: Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Сухіна І.В., Мякушко О.І., Бобренко І.В. та ін.). URL : <https://mon.gov.ua>; <https://lib.iitta.gov.ua>:

2 Чеботарьова О.В. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. Особлива дитина: навчання та виховання. 2022. №3. С. 40-51. URL <https://lib.iitta.gov.ua/732610/>

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

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

Кушнір А.В., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сьогодні, коли в Україні триває війна, усе більшої актуальності набуває виховання в учнів почуття патріотизму, активної громадянської позиції.

У наш час дуже важливо, щоб кожен навчальний заклад сприяв становленню кожної дитини як громадянина, патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню миру й злагоди в суспільстві [3].

Особливо гостро постає питання формування національної свідомості у дітей з інтелектуальними порушеннями. Оскільки педагоги, які працюють у спеціальних та інклюзивних закладах, зустрічаються з багатьма перешкодами, пов'язаними з особливостями психофізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Зокрема, діти з інтелектуальними порушеннями повільніше засвоюють норми та правила поведінки і спілкування, їм потрібно більше часу, щоб усвідомити, що таке любов до дому, родини, рідного краю, Батьківщини у порівнянні з учнями з нормотиповим розвитком, їм складно зрозуміти сенс багатьох громадсько-політичних якостей. Вони не завжди правильно усвідомлюють власний

патріотичний обов'язок, рідко пов'язують поняття «патріотизм» із навчанням, суспільно корисною працею, поведінкою. Тому досить важливим для цієї категорії школярів є практичне навчання, оволодіння вміннями правильно аналізувати отриману інформацію, розуміти соціальні проблеми та приймати рішення, виконувати громадянські обов'язки, брати на себе відповідальність, налагоджувати взаємини між людьми тощо [4, с. 250].

Проблему національно-патріотичного виховання досліджено в роботах О. Абрамчука, С. Богдана, А. Богуш, М. Боришевського, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Рибалка, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, В. Оржеховської, К. Ушинського та ін. Питання виховання дітей з інтелектуальними порушеннями розглянуто у працях А. Белкіна, В.Бондаря, М. Буфетова, О. Вержиховської, А.Висоцької, І.Дмитрієвої, І. Єременка, М. Кота, Н. Кравець, В. Мачіхіної та ін. Окремі аспекти громадянського та патріотичного виховання учнів з особливими освітніми потребами висвітлено у роботах А.Висоцької, О.Дмитрієвої, Н.Коваль, С.Трикоз та ін.

Патріотичне виховання має наскрізно пронизувати весь навчально-виховний процес, органічно поєднувати національне, громадянське, моральне, родинно-сімейне, естетичне, правове, екологічне, фізичне, трудове виховання та охоплювати всіх учасників освітнього процесу, сприяти формуванню у дітей та утвердженню у педагогів і батьків національних та загальнолюдських цінностей, особистісних якостей, що притаманні громадянину України [3].

Тому всі заходи, які проводяться у школі, мають бути наповнені національно-патріотичним змістом, виховувати взаємоповагу усіх громадян України, підтримувати прагнення кожної особистості до духовного, інтелектуального, творчого та фізичного розвитку задля розквіту держави в цілому [3].

Педагогам необхідно добирати і поєднувати різноманітні методи і форми патріотичного виховання, уникаючи формалізму й одноманітності, насичувати їх патріотичними емоціями та переживаннями, активно використовувати приклади мужності й звитяги захисників України як з історичного минулого, так і нинішніх воїнів-героїв, які боронять нашу державу від російської агресії [3].

З метою формування національної свідомості та самосвідомості, почуття патріотизму в учнів з інтелектуальними порушеннями доцільно використовуються наступні **форми** роботи:

- 1) проводити свята, наприклад, на теми: «Без верби і калини нема України», «Шевченківське слово»;
- 2) проводити бесіди, наприклад, на теми: «Хто такий патріот?», «З Україною в серці»;

- 3) проводити виховні години, наприклад, у формі зустрічей з волонтерами, учасниками бойових дій на теми: «Видатні українці», «Козацькому роду немає переводу»;
- 4) запроваджувати виховні проекти, наприклад, «Моя батьківщина», «Народні свята», «Звичаї українців»;
- 5) проводити конкурси малюнків, оберегів, наприклад: «Українські обереги», «День прапора»;
- 6) організовувати написання листів та малюнків військовим ЗСУ;
- 7) організовувати майстер-класи за участю дітей та батьків з виготовлення сувенірів для військових;
- 8) проводити тематичні екскурсії, ігри-подорожі з метою знайомства з українським фольклором, відвідування місць історичних подій;
- 9) організовувати конкурси на знання історії рідного краю, наприклад: «Мій рідний край»; вікторини на знання народної творчості, наприклад: «Скарбниця усної народної творчості»;
- 10) проводити уроки пам'яті та мужності: «Наша вулиця носить ім'я Героя України» тощо.

У процесі формування національної свідомості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, враховуючи їхні особливості психофізичного розвитку, педагогам потрібно:

- обмежувати інформацію, що передається, максимально лаконічним практично значущим змістом, спиратися на життєвий досвід учнів;
- використовувати доречні й виразні засоби невербальної комунікації;
- емоційно забарвлювати процес спілкування;
- бути прикладом носія громадянської позиції;
- більш активно використовувати такі засоби навчання і виховання, як театралізація, інсценізація, ілюстрація, демонстрація, екскурсія тощо;
- в освітньому процесі суворо дотримуватися єдиного українського мовного режиму, виховувати відповідальне ставлення до рідної мови, свідомого нею користування, сприяти вияву українського менталітету, способу самоусвідомлення і самоідентифікації;
- прищеплювати любов школярів до народознавства;
- формувати патріотизм у дітей під час вивчення всіх навчальних предметів [1; 2; 5; 6].

Отже, варто наголосити на вагомій ролі педагога у патріотичному вихованні учнів. Оскільки якість виховного процесу напряму залежить від рівня підготовленості вчителя до кожного заходу; використання ним у роботі різноманітних методів і форм; врахування особливостей психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, їхніх потреб, схильностей, а також відвертості, емоційності, оптимізму та активної патріотичної позиції педагога. Звичайно, особистий приклад вчителя, його погляди та практичні дії мають бути взірцем для наслідування.

Важлива роль у формуванні патріотизму в учнів належить також сім'ї. Визначення впливу батьків на формування національної свідомості дітей з інтелектуальними порушеннями буде перспективним напрямком нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Висоцька А. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів. *Дефектологія*. 2005. №3. С.29–34.
2. Кравець Н.П., Палагнюк О.І. Формування почуття патріотизму в розумово відсталих семикласників на уроках української літератури. *Молодий учений*. №3 (43). Березень, 2017. С. 398–401.
3. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України 16.06.2015 № 641 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#n132>
4. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-е видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
5. Омельченко М.С., Кузнецова Т.Г., Пасюк С.П. Психологічні аспекти національно-патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелекту. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Випуск 84. Том 2. 2021. С. 36–39.
6. Чопік О.В. Формування національної свідомості у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 12–13 трав. 2022 р. / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. І. Березан. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 246–249.

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

Казак Є.В.,
здобувач вищої освіти 2 курсу
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Процес реформування освіти в Україні передбачає постійний пошук нових форм, прийомів, засобів, технологій навчання, інтеграцію професійного досвіду та інноваційних технологій в освітньому процесі. Однією з важливих проблем психолого-педагогічної науки є питання мотивації учнів до навчання, яка безпосередньо впливає на успішність та продуктивність діяльності школярів, а одним із ключових мотивів навчання визначається пізнавальний інтерес.

Пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, звернена до діяльності, що супроводжується внутрішнім задоволенням від її результатів [3; 4]. Тобто пізнавальний інтерес передбачає цілеспрямовану увагу учня до того, що вивчається.

Аналіз досвіду роботи вчителів спеціальних шкіл дозволив сформулювати умови та засоби формування пізнавальних інтересів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями:

1) створення позитивного емоційного ставлення до навчання. Воно досягається за допомогою: яскравих наочних посібників, використання на уроках ігрових форм, організації змагання, позитивної оцінки діяльності учнів, жвавості викладу, що є емоційно забарвленими переживаннями під час уроку, організації екскурсій тощо;

2) забезпечення розуміння соціального та особистісного змісту виконуваної діяльності. Ця умова досягається через роз'яснення значимості навчання, опору на особистий досвід дитини, самостійні спостереження, що пробуджують питання, екскурсії та доведення до усвідомлення значення того чи іншого об'єкта;

3) організація цілеспрямованої діяльності школярів з метою засвоєння знань. Важливим є пробудження творчої активності учнів (актуалізація

знань, коли вчитель пропонує учням знайти відоме, вже вивчене в новому матеріалі та визначити те, що ще потрібно дізнатися). Тут велику допомогу можуть надати такі прийоми роботи з класом, як попередня бесіда, визначення питань, на які учні повинні відповісти в кінці уроку, порівняння різних об'єктів, словесне малювання, демонстрація тощо.

Вважаємо, що реалізації цих умов може слугувати впровадження у сферу освіти інноваційних технологій, які сприяють розв'язанню проблеми їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання та виховання загалом і пізнавального інтересу зокрема.

Розглянемо основні інноваційні технології, які можуть використовуватися в освітньому процесі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), застосування яких сприяє: підвищенню рівня пізнавальних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями; підвищенню рівня професіоналізму вчителя в галузі інформаційних технологій; формуванню мотиваційних компонентів діяльності у більшості учнів.

Мультимедійні технології, що дозволяють синтезувати різні форми подання інформації (текст, графіка, аудіо, відео, анімація тощо), дають можливість дітям отримати доступ до дидактичних матеріалів у прийнятному для них вигляді, сприяють індивідуалізації навчання та ефективнішому розвитку основних психічних процесів. До основних мультимедійних технологій, які можна використовувати у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями, належать: *мультимедійна презентація; анімація; флеш-ігри; потокове відео* (наприклад, дидактичні розробки «Звуки посварилися», «Відео-азбука», «Абетка малюків» тощо); *потокове аудіо* (наприклад, такі дидактичні розробки, як «Звуки тварин», «Звуки навколишнього світу» тощо).

Проектна технологія, що забезпечує цілісність педагогічного процесу і єдність навчання, виховання та розвитку учнів. Проектну діяльність можна організувати з будь-якої навчальної дисципліни. Навіть дитина з особливими освітніми потребами може самостійно провести дослідницьку роботу, використовуючи літературу, що є вдома, і спираючись на різні електронні ресурси.

Технологія розвиваючого навчання. Під розвиваючим навчанням розуміється новий, активно-діяльнісний тип навчання, що змінює пояснювально- ілюстративний тип. Розвиваюче навчання дає можливість: врахувати та використовувати закономірності розвитку дітей, пристосуватися до рівня та особливостей учнів; випереджати, стимулювати, спрямовувати та прискорювати розвиток особистісних здібностей; відчувати себе повноцінним суб'єктом діяльності; спрямовано розвивати сукупність якостей особистості. Істотною ознакою розвиваючого навчання є те, що воно створює та

розширює зону найближчого розвитку, викликає, спонукає, рухає внутрішні процеси психічних новоутворень [2].

Здоров'язберігаючі технології – це психолого-педагогічні технології, програми, методи, спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формування уявлення про здоров'я як цінності, мотивацію на ведення здорового способу життя [2].

Ігрові технології. Єдність розвиваючих можливостей ігрових технологій для формування особистості учнів здійснюється засобами розумної організації різноманітної ігрової діяльності, доступної кожній дитині, з урахуванням психофізичних можливостей. Ігрові технології дозволяють: освоювати правила поведінки та ролі у групі, набувати навичок спільної колективної діяльності, накопичити культурні традиції, внесені у гру учасниками, вчителями, залученими додатковими засобами – наочними посібниками, підручниками, комп'ютерними технологіями тощо [1; 2].

Кейсовий метод. Можливості використання кейс-технологій в роботі зі школярами з особливими освітніми потребами дозволяють вирішувати як традиційні корекційно-розвиваючі завдання, так і завдання, поставлені перед учителем у новому освітньому стандарті. Порівняно з поширеними методами активного навчання школярів метод кейс-технології менш відомий і випробуваний в корекційних освітніх установах.

ЛЕГО-технології. ЛЕГО-конструктор являє собою яскравий, барвистий, поліфункціональний матеріал, що надає величезні можливості для пошукової та експериментально-дослідної діяльності дитини. Теоретичні дослідження вчених (О. Гаврилушкіної і ін) та досвід педагогів-практиків показують, що ЛЕГО-технології ефективно сприяють розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Адже, елементи конструктора ЛЕГО мають різні розміри, різноманітні за формою, прості варіанти скріплення з іншими елементами. Варіантів скріплення ЛЕГО-елементів між собою досить багато, що створює практично необмежені можливості створення різних типів ігрових та навчальних ситуацій [1; 2].

Отже, розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей з особливими освітніми потребами. А характерною ознакою сучасної педагогічної практики є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому. Використання різноманітних інноваційних методів навчання дозволяє розвивати пізнавальний інтерес молодших школярів, що впливає на продуктивність та успішність їх діяльності. На сьогодні в практиці активно використовуються інноваційні методи та форми навчання, які дозволяють реалізувати мету, закладену в концепції Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник / упорядник О. Рома. The ЛЕГО Foundation, 2018. 44 с.
2. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Галенко. Харків : Друкарня Мадрид, 2018. 110 с.
3. Криштоф Н. Активізація опорних знань учнів шляхом впровадження інтерактивних технологій. URL : <http://nkryshtof.blogspot.com/>
4. Чеботарьова О.В. Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій Українській Школі [Електронний ресурс]. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами* : матеріали IV Всеукр. наук.- практич. конф. (14-15 трав. 2020 р., м. Київ): До 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів» / НПУ ім. М. П. Драгоманова ; ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів». Київ, 2020. С. 104–108.

Шахно О.В., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Сучасна система шкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, – з порушеннями розумового розвитку, включає в себе базові компоненти загальноосвітньої системи навчання та зміст корекційно-виховного процесу, в якому пріоритетним є розвиток особистості школяра, формування у нього життєвої компетентності, соціально-побутової адаптації, які сприяють ефективній інтеграції та соціалізації дітей у суспільство [4, с. 18].

Концепція Нової української школи пріоритетним визначає у навчанні компетентнісний підхід, орієнтований на успішну соціалізацію здобувачів освіти, в тому числі і підлітків з порушеннями інтелекту. Трудове виховання сприяє підготовці учня до самостійного життя, активній участі у суспільному житті, професійному та особистісному самовизначенні. Це завдання – одне з основних для закладів спеціальної середньої освіти, де учнів з порушеннями розумового розвитку навчають, виховують та знайомлять з основами професій. У теперішніх соціально-економічних умовах трудове виховання та

навчання у закладі спеціальної середньої освіти відіграють важливе завдання соціально-побутової адаптації підлітка з порушеннями інтелекту.

Трудове виховання – виховання свідомого ставлення до праці через формування звички та навиків активної трудової діяльності. Трудове виховання передбачає залучення учнів до різних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці для передачі їм відповідного виробничого досвіду, розвитку у них творчого практичного мислення та працьовитості.

Складний та поліморфний характер порушень у підлітків з порушеннями розумового розвитку ускладнює процеси їх трудового виховання і навчання (В. І. Бондар, Г. М. Дульнєв, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна та ін.). Трудове виховання, на думку О.М. Степанова, сприяє вирішенню таких завдань: психологічна підготовка учня до праці (усвідомлення соціальної значимості праці, формування прагнення відповідально та сумлінно працювати, поважати результати праці та ін.); практична підготовка до праці (учні засвоюють необхідні знання, уміння та навички трудової діяльності, у них виховується трудова культура); підготовка до усвідомленого вибору професії [2].

В умовах спеціально організованого навчання, трудове виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості учнів з інтелектуальними порушеннями до трудової діяльності після закінчення школи. Трудове виховання ефективно використовуються для формування в учнів уміння працювати у колективі, уміння керувати собою під час трудової діяльності.

Трудове виховання у корекційній педагогіці є засобом формування компенсаторних механізмів в емоційно-вольовій та сенсорно-перцептивній сферах, психомоториці. Трудове виховання є умовою підготовки і реалізації життєвих планів у випускників закладів спеціальної середньої освіти (В.І. Бондар, Г.М. Дульнєв, Г.М. Мерсіянова, Б.Й. Пінський, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, І.В. Татяничкова, О.П. Хохліна та ін.).

Специфіка освітнього процесу з учнями з порушеннями інтелекту на уроках трудового навчання передбачає взаємозв'язок трудового виховання з навчальними дисциплінами. Це є необхідною умовою високої якості навчання та підготовки учнів до самостійного життя. Показником успішності трудового виховання учнів є їх усвідомлення знань та способів дій, які вони опановують під час трудового навчання і застосовують на практиці.

Підготовка підлітків з порушеннями інтелекту до суспільного життя і праці передбачає застосування системи корекційних заходів. Головна складова у системі трудового виховання – трудове навчання, яке триває від першого класу до закінчення школи. Найбільш сприятливими умовами для трудової діяльності володіють заняття з трудового навчання, коли учень працює у системі зовнішніх вимог (виготовити кожен предмет відповідно до етапів діяльності, осмислити та зрозуміти його суть і значення). У середніх класах учні отримують знання, уміння та навички з обробки дерева, металу.

У міських школах вивчають технічну та обслуговуючу працю, у сільських — сільськогосподарську, обслуговуючу та технічну [2].

Виховна цінність суспільно корисної праці полягає в тому, що школярі вчаться безкорисливо робити добрі справи, усвідомлюють необхідність поєднання суспільних та особистих інтересів, міцніє їх почуття обов'язку перед іншими людьми.

На думку В.С. Товстоган, «на систему трудового навчання і виховання в спеціальній школі в теперішніх соціально-економічних умовах покладаються нові функції і завдання – підготовка особистості випускника, здатного запропонувати якісні послуги на ринку праці в доступних для нього сферах промислового, сільськогосподарського виробництва і побутового обслуговування» [3]. Ефективність трудового виховання та навчання визначається такими показниками: рівнем соціалізації випускників школи, показниками професійно-трудової адаптації (В.І. Бондар, А.М. Висоцька, С.Л. Мирський, Г.М. Мерсіянова, К.В. Рейда, О.П.Хохліна та ін.), соціальної адаптації (В.В. Засенко, В.М. Синьов, І.В. Татяничикова та ін.), побутової (Л.С. Дробот, С.Ю. Конопляста, Г.М. Мерсіянова та ін.).

В.І. Бондар було доведено, що включення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у доступну трудову діяльність сприяє корекції порушень сприймання, уявлення, мислення, становленню цінних морально-вольових якостей особистості. Це забезпечується раціональним підбором трудових завдань, регламентацією трудових зусиль учнів, вправами на розвиток і закріплення розумових дій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та розвитку функцій аналізаторів і рухових навичок [1, с. 33]. Особлива увага відводиться вихованню навичок колективної праці, почуття відповідальності, взаємодопомоги, соціальної мотивації трудової діяльності, стійкості, самостійності, цілеспрямованості та інших якостей особистості [1, с. 36].

Істотними компонентами корекційної функції трудового виховання, на думку В.І. Бондаря, є: цілеспрямоване та систематичне включення підлітків з порушеннями інтелекту до доступних їм видів праці, що сприяє корекції сприймання, мислення, уявлень, мотивації, розвитку морально-вольових цінностей; спеціальний відбір трудових завдань, дозування та регулювання трудових зусиль, вправ для вироблення і закріплення розумових дій та розвитку аналізаторів; інтелектуалізація практичної діяльності, спрямування її на подолання порушень орієнтації в завданні, планування дій, контролю, труднощів користування інструкціями, кресленнями виробів та використання на практиці в різних умовах узагальнених прийомів роботи; корекція порушення емоцій, морально-вольових, особистісних якостей та поведінки; вправи для розвитку психічних функцій, сенсорних і розумових компонентів трудової діяльності; проведення заходів щодо оздоровлення, профілактики та лікування учнів; включення учнів до практичної діяльності у позакласній навчально-виховній роботі. Активна участь у заходах із трудового виховання

допомагає подоланню соціальної ізольованості учнів, пасивності до шкільного життя, споживацьких потреб, додає впевненості у власних можливостях [1, с. 35-36].

На нашу думку, засобами оптимізації трудового навчання та виховання підлітків з порушеннями інтелекту у закладах спеціальної середньої освіти є: 1) тісна співпраця закладів спеціальної середньої освіти із Державною службою зайнятості для вивчення потреб регіону у робітничих спеціальностях; 2) прогнозування цих потреб у перспективі, впровадження їх в освітній процес підлітків у програми професійно-трудового навчання; 3) оптимізація контактів із підприємствами, які учні можуть відвідати; 4) застосування психолого-педагогічного супроводу підлітків при навчанні у закладі спеціальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Дидактичні функції професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 8. С. 29-37.
2. Степанов О. М. *Основи психології і педагогіки*. Київ : Академвидав, 2005. 520 с.
3. Товстоган В. С. Професійно-трудова компетентність як необхідна передумова успішної виробничої адаптації випускників спеціальної школи Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. 412 с.
4. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 30. 2015. С. 185-190.

Шевченко В.М., доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної освіти
*Львівського національного університету
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Забезпечення повноцінного розвитку дітей з особливими потребами в сучасних умовах вимагає створення нових типів освітніх закладів; розгортання позашкільних закладів; створення спеціальних служб, які будуть здійснювати профілактику порушень і готуватимуть батьків до виховання дітей з особливими потребами в умовах сім'ї; організації найбільш

ефективних напрямків диференційованого підходу до навчання різних категорій таких дітей, зокрема в умовах інклюзії. Якісне вирішення цих проблем знаходиться у прямій залежності від рівня професійної підготовки та компетентності фахівців [7, с. 20].

Реформування сучасної системи освіти створює потребу удосконалення існуючих парадигм професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти, які б відповідали найвищим світовим стандартам надання освітніх послуг і були готовими до сучасних викликів фахового простору в глобалізованому суспільстві. Високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів є однією з найважливіших умов реалізації педагогічних та корекційно-розвиткових завдань, що стоять перед сучасною спеціальною освітою [10, с. 378].

В сучасних умовах виникає необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, здатних здійснювати специфічну професійну діяльність у нових реаліях, які можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям з особливими освітніми потребами для їх успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну міждисциплінарну фахову підготовку на рівні вимог вищої школи [9, с. 374].

Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти є комплексним та системним процесом, що включає вагому інтердисциплінарну складову. Зокрема, фахівці – корекційні педагоги, окрім знань і умінь з педагогічних, психологічних, соціально-гуманітарних дисциплін, повинні мати базові компетенції у сфері біологічних та медичних предметів, таких як анатомія та фізіологія вищої нервової діяльності, основ медичних знань, валеологія, патопсихологія, корекційної психопедагогіки тощо. Такі галузеві стандарти підготовки фахівців необхідні для їх практичної діяльності, що передбачає виконання консультаційної, діагностичної, реабілітаційної, корекційної та психотерапевтичної функцій [6, с. 168].

Враховуючи глобалізаційні процеси, реформування освіти, модернізації та модифікації системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з інвалідністю, заклади вищої освіти повинні своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до реалій часу [1, с. 7].

Виклики, які сьогодні стоять перед системою вищої педагогічної освіти, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів; розроблення нових освітніх стратегій; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до вимог та потреб сучасності; створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку та зростання майбутнього успішного фахівця [5, с. 119-120].

В умовах ускладнення завдань, які стоять перед спеціальною освітою, значно підвищуються вимоги до фахівців зазначеної галузі, їхніх особистісних і професійних якостей, рівня їхньої професійної культури, активізується пошук способів та засобів удосконалення професійно-

педагогічної підготовки педагогів [4, с. 368]. З огляду на це, традиційної загальнопедагогічної підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами вже недостатньо. На сучасному етапі потрібні компетентні вихователі, вчителі початкових класів, вчителі-предметники, асистенти вчителів, викладачі, які успішно працюватимуть з дітьми та дорослими з особливими освітніми потребами [3, с. 54-55].

Готовність студентів до майбутньої педагогічної діяльності забезпечує поєднання традиційних та новітніх форм роботи [8, с. 205]. Це надважливо, адже якщо у разі застосування традиційних технологій студент завжди перебуває у позиції того, хто навчається, то новітні технології стимулюють його до виконання різноманітних ролей, сприяючи розвитку особистості майбутнього педагога та викладача [8, с. 207]. Це дозволяє перейти від дисциплінарної моделі навчання до системної, організувати творчу професійно спрямовану діяльність студентів, особистісно орієнтувати процес навчання у закладі вищої освіти.

Посилення тенденції першочерговості практичних змін відповідно до сучасних потреб робить актуальною проблему науково-теоретичного обґрунтування нових підходів до підготовки фахівців, а саме:

- кваліфікаційної моделі, в якій будуть змінені поняття універсальності підготовки та підходи до формування професійної компетентності фахівців;
- компетентнісної моделі майбутнього фахівця, яка буде наповнена новим змістом підготовки [2, с. 71].

Констатуючи зазначимо, що в сучасних умовах закладам освіти потрібні кваліфіковані фахівці, які знають як та вміють працювати з усіма категоріями осіб з особливими потребами, які використовують нові методи, технології й моделі навчання, вміють адаптувати загальноосвітні методики до потреб таких дітей, постійно підвищують свій фах і досягають високих результатів у професійній діяльності [4, с. 368].

Список використаних джерел

1. Дегтяренко Т.М. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2015, № 3 (47). С. 7.
2. Дегтяренко Т.М. Оптимізація діяльності системи корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XX в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 71.
3. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами / Освітній простір України. – Івано-Франківськ, 2015, № 6. С. 54-55.

4. Колишкін О.В. Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти / Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 368, 370-371.

5. Мартинчук О.В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2008. С. 119-120.

6. Мединська Ю.Я. Роль та місце дисципліни «патопсихологія» у підготовці майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XX в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 68.

7. Миронова С. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах / Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Львів, 2003. Вип. 17. С. 20.

8. Миронова С. Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів / Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Львів, 2003. Вип. 19. Ч. 1. С. 204, 205, 207.

9. Пахомова Н.Г. Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії / Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 374.

10. Пономарьова Г.Ф. Харківська гуманітарно-педагогічна академія як регіональний осередок підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти / Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 378.

Шинкарюк Л.Р., вчитель вищої категорії, старший учитель
Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру
Хмельницької обласної ради
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Концепція Нової української школи передбачає побудову освітнього процесу через діяльність у тісній взаємодії учня, педагога та навколишньої дійсності. Побудова ключових компетентностей учнів вимагає умінь взаємодіяти із навколишнім світом предметів та об'єктів. Формування соціальних умінь та навичок є пріоритетним завданням соціальної адаптації дітей із інтелектуальними порушеннями.

Освітню діяльність дітей молодшого шкільного віку обумовлює їх цікавість до нового та допитливість. Тривалий експеримент грузинського психолога Ш.Амонашвілі переконливо свідчить, що навіть найпасивніших дітей можна зробити активними. Метод дуже простий: дати дитині радість пізнання, радість долати труднощі, навчитись дочекатись відповіді на неї, пережити разом з нею щастя інтелектуальної допомоги [1].

Розумове виховання дітей передбачає формування у них активного пізнавального ставлення до навколишнього світу, здатності довільно регулювати свою пізнавальну діяльність, вміння орієнтуватись у різноманітних явищах і предметах.

Пізнавальна активність розглядається як одна з рис особистості. Бути активним означає перебувати в діяльному стані. Дослідження вчених показали, що активність відіграє важливу роль у будь-якому пізнавальному процесі, вона завжди є вирішальною умовою успішної діяльності дитини та її розвитку в цілому. Відомо, що пізнання як провідна діяльність школярів є процесом відкриття прихованих зв'язків та відношень. Г. Костюк визначає пізнання як «новий процес проникнення розуму в об'єктивну дійсність» [3].

Психолого-педагогічні дослідження дітей із інтелектуальними порушеннями свідчать, що учні молодшого шкільного віку з допомогою спеціально-організованого навчання можуть розуміти причини простих явищ і здатні до елементарних умовисновків, якщо ознайомлення із ними буде відбуватись під час практичної діяльності.

До проблеми пошуково-дослідницької діяльності як способу пізнання навколишню дійсність у дитячому віці звертались науковці як загальної так і спеціальної галузі психолого-педагогічних наук. На значний внесок пошукової діяльності у навчання дітей вказували західноєвропейські педагоги, серед яких М. Монтесорі, Ж. Піаже, Я. Коменський, Ф. Фребель, інші.

В сучасній психолого-педагогічній науці проблема пошукової діяльності привертала увагу В. Котирло, Л. Подоляк, Н. Лисенко, З. Плохій та ін.. Автори розглядають особливості формування пошуково-дослідницької діяльності як самостійної так і організованої та її вплив на становлення особистості школяра.

Сучасна дослідниця та науковець С. Трикоз у роботі із учнями з інтелектуальними порушеннями підкреслює особливе значення залучення до практичної діяльності. Зазначає що цей вид діяльності формує елементарні навички пошукової роботи, посилює зацікавленість до явищ живої і неживої природи, активізує самостійну розумову діяльність. Автор пропонує виділяти наступні їх форми: спостереження, самостійне обстеження предметів, використання дослідів, екскурсії [2].

Сучасні дослідники підтверджують, що залучання учнів з інтелектуальними порушеннями до пошуково-дослідницької діяльності сприятиме формуванню орієнтувальних умінь, практичних та інтелектуальних дій, позитивно впливатимуть на розвиток когнітивних та мислинневих процесів. Доцільність пошуково-дослідницької діяльності зумовлена розмаїттям природних явищ, змінністю і циклічністю сезонних ознак, прихованістю причинних зв'язків.

До форм пошуково-дослідницької діяльності (залежно від поставленої мети) можна віднести спостереження, досліді, експерименти, дидактичні ігри та вправи, сюжетно – рольові ігри, ігри – загадки, ігри – описи, конструктивні ігри, ігри – драматизації, бесіди, ігрові проблемні ситуації, розгляд картин, ілюстрацій, макетів, фіксація результатів дослідів, читання дитячої художньої та енциклопедичної літератури, образотворчу діяльність, трудову діяльність, перетворювальну діяльність (моделювання, макетування) тощо.

Форми спеціально-організованої роботи із елементами пошуково-дослідницької діяльності для учнів із інтелектуальними порушеннями можуть бути створені під час:

- ігрової діяльності (дослідження будови іграшок, як іграшка розбирається на деталі, як ломиться; що потрібно щоб поспати ляльці плаття, від чого вода стає мильною, які мильні бульбашки швидше лопаються та чому);

- формування навичок самообслуговування (руки краще відмиваються із милом чи без, і чому; теплою водою чи холодною);

- на уроках з образотворчої діяльності (утворення нових кольорів, використання нестандартних відбитків, рослинних шаблонів та трафаретів із покидькового матеріалу). Такий вид роботи не лише розвиває інтерес до образотворчої діяльності, але й сприяє розвитку креативності, самостійного і активного пізнання навколишньої дійсності.

- на уроках з предмету Я досліджую світ (дослідження властивостей води, повітря, землі, піску, вплив зміни температури на ріст рослин, наявність води в рослинах);

- на уроках з трудового навчання (дослідження видів та властивостей паперу, якостей предметів (міцність, шум при розриванні, швидкість водонамокнення));

- для опанування навиками читання (дослідження постановки органів артикуляції для досконалого утворення голосних і приголосних звуків з допомогою дзеркала);

- під час екскурсій (з'ясування чому не відлетіли лелеки із екологічного центру, чим харчуються зимуючі птахи, де зимуватимуть комахи і т.п.)

Включення у освітній процес пошуково-дослідницької діяльності може спрямовуватись на дітей різного віку і проводитись протягом усього навчального року. У дослідницькій діяльності пошукове завдання розв'язуються шляхом практичної діяльності, що відповідає наочно-дієвому типу мислення учнів із інтелектуальними порушеннями. У багатьох дослідах результат можна побачити одразу що стимулюватиме пізнавальний інтерес школяра.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Хмельницький : Подільський культурно просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. С. 54.
2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. С. 59-76
3. Костюк Г. С. – особистість, вчений, громадянин / за ред. С. Д. Максименка; упоряд. В. В. Андрієвська. Київ : Ніка-Центр, 2010. С. 134.

Яковлева С.Д., доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м. Херсон, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Проводячи спостереження за дітьми з порушеннями розумового розвитку під час організації емоційно-збагачених ситуацій, необхідно відмітити їхній позитивний вплив на формування навичок і звичок соціальної поведінки. Головна мета даних ситуацій – це формування у суб'єкта вчинку як самоцілі. Треба враховувати, що така поведінка дітей неможлива без зовнішнього впливу. Необхідно також відмітити, що у даної групи

вихованців домогтися повного усвідомлення своєї поведінки практично неможливо.

Мовлення дорослих використовується як з метою прямого впливу, так і у формі оціночних суджень про діяльність суб'єкта.

Використання у процесі організації емоційно-збагачених виховних прямих форм мовленнєвого впливу (вимоги, вказівки, пропозиції) не дає дітям з порушеннями інтелекту можливостей щодо вибору моральних норм. Вони привчаються виконувати їх автоматично у певних ситуаціях, при цьому поступово навички перетворюються у стійкі звички поведінки. Під час організації і проведення виховних заходів шляхом створення емоційно-збагачених виховних ситуацій, завдання вихователя полягає у якомога більшому розширенню тих ситуацій, де б знання дітей знайшли своє застосування. Судження, яке використовує дорослий у вигляді оцінки дій і поведінки дітей (у більшості випадків позитивні) дає можливість цим вихованцям отримати певне емоційне задоволення від своїх дій, сприяє формуванню у них позитивного ставлення до норм і правил соціального середовища.

Емоційно-збагачені виховні ситуації організовуються у процесі ігрової діяльності дітей, адже вона є провідною на протязі всього періоду їхнього перебування у спеціальному закладі. За визначенням Л.І.Божович гра дає можливість оволодіти дитині ідеальною формою засвоєння зразка поведінки, оскільки вона дозволяє немов би перевести зовнішні вимоги у вимоги дитини до себе. Дотримання правил, які містить у собі гра, дає можливість дітям підпорядкувати свою поведінку певним вимогам зовнішнього середовища, полегшує їхню адаптацію у соціальному середовищі. Ігрова діяльність є найбільш адекватною для цих дітей, створює оптимальні умови для оволодіння ними нормами і правилами соціальної поведінки. У грі вони починають краще розуміти певні аспекти суспільного співжиття. Способи дій, якими вони користуються при використанні педагогом емоційно-збагачених виховних ситуацій сприяють розумінню ними мовленнєвих інструкцій дорослих як необхідної передумови успішного дотримання норм і правил соціальної поведінки. Але якою б значимою не була для них гра, її зміст постійно збагачується досвідом, накопиченим ними у побуті, під час виконання трудових операцій, у процесі виконання завдань на заняттях.

Організуючи емоційно-збагачені виховні ситуації ми враховували і потребу дітей у практичній діяльності. Необхідно зазначити, що вони діють під впливом зовнішнього подразника. Такі вихованці сприймають зовнішні впливи такими, які вони є і не аналізують їх. Їхню поведінку в тій чи іншій ситуації викликає первинна емоція, яка повністю захоплює дитину і визначає характер її поведінки. Для початкової і примітивної стадії характерно не саме по собі велике значення афективних тенденцій, які зберігаються протягом всього життя дитини, а два інші моменти:

1) перевага афектів, найбільш примітивних за своєю природою, безпосередньо пов'язаних з інстинктивними спонуканнями і прагненнями, тобто афектів нижчого порядку;

2) виключна перевага примітивних афектів при недорозвиненні інших складових психічного апарату [4]. Поступово, під впливом дорослого, емоції дітей опредмечуються, відбувається емоційний розвиток особистості. Включення дітей з порушенням розумового розвитку у практичну діяльність соціалізує емоцію, надає їй певну спрямованість і стійкість. Поведінка цих суб'єктів певною мірою опосередковується, тобто діти починають враховувати зовнішні обставини, відбувається внутрішній аналіз ситуації і на його основі будується поведінка та свідомо формується діяльність. В той же час емоції залишаються провідними і тривало залишаються у пам'яті вихованців, сприяючи закріпленню нових навичок і звичок, їхньому усвідомленню.

Під час формування соціальної поведінки у дітей з порушенням інтелекту потрібно враховувати й те, що засвоєння суспільного досвіду можливе не лише за рахунок накопичення ними певних навичок. Вирішальне значення для них має діяльність. Тільки через активну участь у діяльності діти зможуть засвоїти норми і правила поведінки, перетворити їх у звички. Звичні форми особистісної поведінки найбільш інтенсивно виробляються і закріплюються під час участі людини у різних видах предметно-перетворювальної діяльності. Адже саме у діяльності реалізуються суспільні стосунки, в які включається об'єкт і які визначають основні лінії його соціального розвитку [3].

Спрямованість поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями внаслідок важких дефектів інтелектуальної сфери не дає їм можливості оволодіти соціальними нормами і правилами у повному обсязі. Їхня енергія на початку перебування у закладі, в основному, спрямовується на задоволення їх фізіологічних потреб, але прагнення до практичної діяльності дає можливість за допомогою правильно побудованої корекційно-виховної роботи сформуванню у них певні навички та звички соціальної поведінки.

Багато рис характеру дітей з порушеним інтелектом (схильність до наслідування, до одноманітності мовлення і діяльності, інертність засвоєних звичок) можуть бути використані педагогом для прищеплення життєво необхідних та соціально ціннісних навичок. Причому опиратися у цій роботі потрібно на емоційно-вольову сферу, яка збережена краще від інтелектуальної.

Наслідуючи зразки поведінки індивід діє не усвідомлено. Неусвідомленість поведінки цих дітей, особливо на початку перебування у закладі, пояснюється значними інтелектуальними порушеннями, недорозвитком мовлення та абстрактно-логічного мислення. Недостатність

мовлення впливає на весь подальший хід психічного розвитку даної групи дітей, не дає їм можливості усвідомлювати свою поведінку.

Низький словниковий запас, порушення звуковимови, невміння правильно побудувати речення заважають цим вихованцям вступати у соціальні контакти та сформувати вищу форму поведінки.

Організуючи емоційно-збагачені виховні ситуації, необхідно врахувати й те, що наслідування має велике значення для розвитку дітей з порушеним інтелектом. Часто вони не усвідомлюють мотиви того чи іншого вчинку, але діють відповідно з соціальними нормами. Це є свідченням того, що цей спосіб поведінки перетворився у звичку, у потребу діяти саме таким чином. Наслідуючи дорослого, діти відтворюють норми і правила соціальної поведінки, вони наближають її до світу дорослих і викликають емоційне задоволення, що сприяє закріпленню стійкої моральної звички.

Наслідування є важливим, але не головним моментом у формуванні соціальної поведінки. Головним моментом виступає спеціально спрямований корекційно-виховний процес, при відсутності якого діти з порушеним розвитком залишаються на рудиментному рівні свого розвитку. Тільки завдяки спеціальним виховним впливам, вони в змозі оволодіти елементарними нормами і правилами, які дають їм можливість частково адаптуватись у суспільному середовищі.

Необхідно зазначити, що вони постійно залежать від дорослих, адже не можуть самостійно навчитись задовольняти свої потреби, без зовнішнього керівництва у них не формуються навички з самообслуговування тощо.

Організація емоційно-збагачених ситуацій у процесі проведення ігрової діяльності дозволяє педагогам використовувати всі можливі впливи на свідомість таких суб'єктів, втягнути їх у практичну діяльність, актуалізувати наявні навички і розвинути самостійність і це при тому, що виховання дітей з порушеним інтелектом у своїй основі базується на зовнішньому підкріпленні за стимул-реактивною схемою. У них не створюється стійка моральна структура, яка б давала їм можливість вибірково ставитись до тієї чи іншої ситуації. Діти діють за зразком поведінки, підкріпивши його позитивними переживаннями. При зміні оточення або коли залишена сутність ситуації, вони губляться, не аналізують ситуацію і діють навмання [3].

У побудові процесу корекційно-виховної роботи з дітьми з порушеним розумовим розвитком важлива роль відводиться педагогу як провіднику соціальних норм і правил. Вихователі спеціальних закладів наводять дітям єдині зразки поведінки, адже вони досить обмежені у моральному полі суспільних відносин. Від того, які зразки поведінки сформує і закріпить педагог, як проходитиме робота з перетворення навичок у стійкі звички, залежить моральний розвиток дитини. Педагог має

враховувати соціально-біологічну основу особистості свого вихованця і пам'ятати, що він працює з дітьми своєрідними, а відтак тримати в полі зору причини, форми і ступені важко виховуваності. Тільки тоді він зможе бути впевненим, що ставлення його буде розумним за будь-якого вияву відхилення [2].

Використання емоційно-збагачених виховних ситуацій у процесі корекційно-виховної роботи позитивно впливає на формування у порушеним інтелектом навичок і звичок соціальної поведінки. Їхній позитивний вплив пояснюється тим, що: 1) у процесі їхнього проведення педагоги опираються на емоційно-вольову сферу, яка, порівняно з інтелектуальною, збережена у них краще. При цьому враховується відоме положення Л.С.Виготського про те, що під час корекційно-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку потрібно опиратись на здорові або менш ушкоджені функції, або функціональні системи, що дає можливість сформувати у них певну систему навичок і звичок, розвинути особистість в цілому; 2) своєчасна корекція неправильної поведінки індивіда дає можливість зменшити інертність негативних утворень; 3) поєднуються практично-діяльнісний і комунікативний типи поведінки дітей з помірною або тяжкою розумовою відсталістю, вербальна інформація закріплюється за допомогою моторних дій; 4) дані ситуації проводяться на основі ігрової діяльності, яка є провідною для дітей з порушеним інтелектом майже на протязі всього періоду перебування у спеціальному закладі, відповідають внутрішнім потребам і стимулюють їхню розумову активність [1]; 5) своєчасне позитивне підкріплення правильної поведінки дає можливість дітям самостійно пересвідчитись у її перевазі; 6) організація таких ситуацій дозволяє дітям знайомитись з життям суспільства, краще зрозуміти і усвідомити потреби у дотриманні правил соціальної поведінки і в кінцевому рахунку позитивно впливає на адаптацію таких індивідів у суспільному середовищі; 7) ситуації включають в себе суспільно-значущі професії, на яких сконцентована увага дітей з порушенням розумового розвитку, приховують у собі привабливість і таким чином формують бажання дитини. Ця можливість сформувати мотиви до діяльності робить їх найкращим виховним засобом.

Використовуючи різні методи дослідження повсякденної діяльності даної групи вихованців, було здійснено спробу розробити оптимальні механізми формування знань у цієї категорії дітей, полегшити перехід навичок у стійкі звички поведінки.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] . К.: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Гайденко В. Предборська І. Соціальна адаптація як передумова життєвого успіху. К.: Контент, 2000.

3. Коломoeць Т. Г. Формування механізму соціалізації дошкільників з особливими потребами у закладах спеціальної освіти. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти засобами інтерактивних та продуктивних технологій : колективна монографія / [О. В. Ковшар, Н. Г. Недодатко, М. В. Бадіца, К. Є. Суятинова, А. Є. Іншаков, І. Є. Іншакова, К. І. Коновалова, М. О. Чулошнікова та ін.] ; за ред. О. В. Ковшар. Кривий Ріг, 2020. С. 74-97

4. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2009. 43 с.

Якуба Л С., викладач
кафедри спеціальної педагогіки
*Харківського національного педагогічного
університету ім. Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна*
аспірантка кафедри психокорекційної
педагогіки та реабілітології
*Українського Державного Університету
імені Михайла Драгоманова
м.Київ, Україна*

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є ключовою в розрізі розуміння соціальної адаптації дитини, абілітації її в оточуючому світі, а також майбутнього навчання. Діалогічна компетентність є однією з найважливіших складових комунікативно-мовленнєвої та соціальної компетентності дитини, і привертає увагу всіх фахівців, що працюють з дітьми зазначеної категорії. Пошук нових форм роботи, потреба у застосуванні новітніх, інноваційних технологій, поєднання класичних методик з новітніми розробками, а також їх адаптація до середовища, у якому знаходиться і виховується дитина, спеціальними педагогами здійснюється постійно.

У корекційному процесі доцільно спиратися на дослідження таких вчених, як Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, які розглядали спілкування як важливу умову соціалізації та індивідуалізації, формування особистості, формування діалогу як інструменту комунікації, а також відмічали, що спілкування – це не тільки мовленнєва діяльність. Основою

для розвитку діалогічного мовлення, з точки зору М.Лісіної, О.Запорожця, які вивчали генезис спілкування дитини першого року життя, є невербальні навички комунікації, а саме спілкування жестами, включення у спільну діяльність з дорослим, активізація навичок наслідування. [2]. Таким чином, формування навичок діалогу починається у дитини вже від народження, і перші свої здобутки дитина має у середовищі родини. Вплив батьків на формування навичок діалогу у ранньому віці є найбільшим. Коли дитина потрапляє у середовище закладу освіти, середовище спілкування розширюється, і саме надання корекційних послуг, що стосуються сфери комунікації, будуть сприяти подальшій соціалізації дитини, та формуванню більш ширших можливостей її навчання.

Залежно від ступеню порушення, наявних моторних, мовленнєвих можливостей, особливостей сприйняття та стану психічних функцій необхідний детальний, індивідуалізований добір методів і прийомів, що будуть використані логопедом та корекційним педагогом у роботі. Саме індивідуалізація підходів до корекційної роботи дає максимальний результат, враховуючи, що порушення інтелектуального розвитку накладає значні обмеження на її розвиток, і необхідне в кожному випадку орієнтація на наявні у дитини можливості, вивчення особливостей середовища, врахування особистісних рис як дитини, так і тих осіб, що її виховують. [1]

Можна виділити основні аспекти, на які треба звернути увагу:

- Мотиваційний – підбір наочних матеріалів, прийомів спілкування, ситуацій, які б стимулювали дитину до комунікації, були пов'язані з її потребами – емоційними, пізнавальними та комунікативними.

- Середовищний – врахування як особливостей матеріального середовища, так і соціального – спілкування з різними людьми з поступовим ускладненням умов спілкування.

- Діяльнісно-пізнавальний – підбір діяльності (в першу чергу побутової та ігрової), в якій буде відбуватися діалог, і яка б активізувала пізнавальну активність дитини.

- Здоров'язбережувальний – врахування фізичних можливостей дитини, запобігання надмірного навантаження, створення умов для відпочинку в процесі формування діалогічних навичок та умінь.

- Емоційний – підтримка високого позитивно-емоційного рівня спілкування, що сприяє кращій актуалізації навичок спілкування;

- Комунікативно-мовленнєвий – створення умов для розвитку, формування та активного використання доступних для дитини засобів комунікації – невербальної, вербальної, альтернативної чи додаткової.

Враховуючі ці аспекти у своїй діяльності, фахівцеві потрібно активно формувати у дошкільника навички емоційно-ділового співробітництва спочатку з дорослим, батьками, з поступовим перенесення здобутих вмінь на спілкування з однолітками, що є основою для формування діалогу. Поступовий розвиток ігрових вмінь дитини, використання побутових

ситуацій для підкріплення ініціативи та мотивації також сприяють формуванню діалогічної компетентності. Таким чином, приділення уваги вищезазначеним аспектам при створенні індивідуальної програми корекційної роботи з дитиною з порушенням інтелектуального розвитку, буде сприяти досягненню кращих результатів корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: дис. на зд. док. пед. наук.13.00.03./ Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України; Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, МОН України. Київ, 2019. 567 с.

2. Денисенко О. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОШОПП ЧОР, 2012. 32 с.

Бочковська І.С., консультант (вчитель-дефектолог)
*Комунальної установи «Новолатівський інклюзивно-ресурсний центр»
Новолатівської сільської ради Криворізького району
Дніпропетровської області,
с. Новолатівка, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ АРТ-ТЕРАПІЇ З ДІТЬМИ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Психологічна корекція – це один із видів психологічної допомоги, спрямований на виправлення індивідуальних особливостей психічного розвитку особистості за допомогою спеціальних засобів психічного впливу й формування необхідних психологічних якостей, необхідних для покращення її соціалізації та адаптації до мінливих життєвих обставин [1].

Ефективність, ролі мистецтва та застосування арт-технологій як засобів психологічної корекції в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, досліджували такі вчені: Л. Виготський, М. Шеремет, Е. Сеген, Т. Скрипник, Ж. Делар, О. Деклорі та інші.

Ефективність застосування арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку, які мають порушення інтелекту, зумовлена тим, що будь-яка дитина незалежно від її соціально-культурного досвіду та художніх здібностей, може стати учасником арт-терапевтичного процесу, оскільки головним є сам процес взаємодії з мистецтвом, а не результат роботи.

Головною відмінністю від більшості корекційних методик, арт-терапія використовує «мову» візуальної і пластичної експресії, що є актуальним у роботі з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку. Для цих

дітей невербальна експресія є більш природною. Проте, арт-терапія має на меті не «навчити» дошкільника того чи іншого виду мистецтва, а здійснює терапевтичну дію через процес мистецтва.

Сама сутність полягає в терапевтичному та корекційному впливі на дошкільника через мистецтво. Відома науковиця Л. Терлецька провівши дослідження стверджує, що терапія мистецтвом дає можливість навчити дитину виражати почуття в соціально допустимій формі; розвивати емпатію та позитивні відчуття; формувати почуття внутрішнього контролю та порядку; сприяти розвитку уваги до почуттів; посилювати почуття власної гідності [2].

Функції арт-терапії для дітей з порушенням інтелектуального розвитку:

- катарсична функція (допомагає дошкільнику з інтелектуальним порушенням звільнитись від негативних станів, які дитина не в змозі самотійно усвідомити, висловити та вирішити комунікативним способом);
- регулятивна функція (дає змогу зняти нервово-психічне напруження, регулювати психосоматичні процеси, корегувати імпульсивність, надмірну збудженість, моделювати позитивні психологічні та емоційні стани);
- комунікативно-рефлексивна функція (забезпечує корекцію комунікативних порушень, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки, корегує процес соціалізації дитини).

Через мистецтво дошкільники на практиці отримують позитивне розуміння про себе: «я можу впоратись із труднощами», «я – успішний», «у мене гарно виходить» тощо.

Арт-терапія не вимагає від дошкільника високого інтелектуального потенціалу, проте метою її залишається гармонізація та розвиток особистості через самовираження та сублимацію, яка у змозі вирішити певну кількість специфічних проблем у дітей з порушенням інтелекту [2].

У психокорекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями існує декілька показників арт-терапії для застосування. Ось деякі з них:

- порушення розвитку психоемоційної сфери (агресія, високий рівень тривожності, емоційна депривація, стрес, лабільність, страхи та фобії);
- порушення комунікативно-рефлексивних процесів (низька та викривлена самооцінка, знижений рівень самосприйняття, замкнутість, труднощі спілкування та конфлікт міжособистісних відносин, негативність «Я-концепції»);
- психосоматичні розлади в розвитку (серцево-судинній, руховій, дихальній, вегетативній та центральній нервовій системі).

Існує чимало видів терапії мистецтвом, що робить її доступною навіть для дошкільників. До основних видів арт-терапії належать:

- казкотерапія;
- пісочна терапія;
- ігротерапія;

- музикотерапія;
- танцювальна терапія;
- лялькотерапія;
- бібліотерапія;
- імаготерапія;
- ізотерапія;
- психогімнастика.

Всі види арт-терапії можуть бути активними (передбачають процес активної творчості) чи пасивними (передбачають процес споглядання чи слухання).

За формами проведення занять поділяють:

- групова;
- індивідуальна;
- структуровану (має чітку визначену мету, тему, план проведення заняття);
- неструктуровану (вільний вибір дитиною матеріалів та тематики роботи).

Вибір форм роботи залежить від рівня розвитку інтелекту дитини та її специфічних особливостей психічного розвитку, які потребують психокорекції.

У роботі з дітьми дошкільного віку із порушенням інтелектуального розвитку можна використовувати арт-терапію з метою профілактики виникнення вторинних порушень, діагностики та розвитку психофізіологічного стану.

Список використаних джерел

1. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник із спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.

2. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2002. 510 с.

Джус О.В., доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри професійної освіти
та інноваційних технологій
*Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ: ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ Й ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ В УКРАЇНІ

Університети як осередки вищої освіти, ще з часів їх створення, позиціонувалися як «середовище», «сукупність», «об'єднання» тих, хто вчить і тих, хто навчається. Світове інклюзивне освітнє середовище університетів пройшло тривалу еволюцію. Опираючись на досвід американської моделі інклюзивної досконалості університету, розробленої Американською асоціацією коледжів та університетів, зауважимо, що вона базується на синергії різноманітності, інклюзивності та рівноправності і визначається як сукупність стратегій та практик, спрямованих на підтримку різноманіття.

Складовими інклюзивної досконалості університетів є фокус на інтелектуальному та соціальному розвитку студентів; пропозиція найкращих з можливих курсів навчання для контексту, в якому здійснюється освіта; цілеспрямований розвиток підвищення якості навчання студентів та використання для цього організаційних ресурсів; увага до культурних відмінностей, які студенти привносять до освітнього досвіду, та які посилюють співтовариство; «гостинна спільнота», яка насичує різноманітністю задля служіння студентському та організаційному навчанню [2].

Успішним з точки зору реалізації моделі інклюзивної досконалості університету можна вважати досвід Мічиганського університету (США), Берлінського університету Гумбольта, Гейдельберзького університету (Німеччина), Печського університету (Угорщина) та ін. Великобританія стала першою у світі країною, яка розробила спеціальний посібник, який допомагає знайти студенту з особливими освітніми потребами (ООП) свого однокурсника як помічника (асистента) [2].

Інклюзія в українській вищій освіті регламентується Конституцією України (статті 23, 24, 28), законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Порядком організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (2019), Порядком забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб із особливими потребами у закладах освіти (2020) [1; 3-6].

Так, у Конституції України зазначено: «Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, у якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості»; «Громадяни

мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом»; «Кожен має право на повагу до його гідності» [1].

Цей провідний документ інституціоналізує дотримання соціальної рівності та основоположних принципів інклюзії: поцінування, визнання і поваги щодо кожної особи; надання можливостей для навчання і розвитку, творчого інтелектуального зростання кожної людини; причетності та участі кожного у прийнятті рішень; спільного користування фізичним та соціальним простором (напр., громадськими місцями – бібліотеками, театрами, парками тощо); фінансової підтримки соціальних програм.

Зауважимо, що імплементація кращих світових практик інклюзії у вищій освіті України обумовлюється низкою чинників:

1. Об'єктивних: власне створення інклюзивного освітнього середовища; застосування принципів універсального дизайну в освітньому процесі; архітектурної доступності; забезпечення здобувачів освіти з ООП необхідними спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку; забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та інформаційно-комунікаційними технологіями для організації освітнього процесу.

2. Суб'єктивних: забезпечення (за потреби) розумного пристосування; використання в освітньому процесі найбільш прийнятних для здобувачів освіти з ООП методів і способів спілкування (напр., української жестової мови, рельєфно-крапкового шрифту – шрифту Брайля) із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників; забезпечення доступності інформації в різних форматах (шрифт Брайля, збільшений шрифт, електронний формат та ін.); забезпечення спеціального навчально-реабілітаційного супроводу здобувачів освіти з ООП.

Отже, інклюзія в університеті – це новий етап у загальній системі вищої освіти, що передбачає не просто участь у процесі навчання та інтелектуальний розвиток людини із соціально-функціональними відмінностями, а й її подальшу соціально-професійну суб'єктність у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Конституція України. UR : <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>
2. Матеріали проекту Еразмус+ проєкт КА2 «Розбудова потенціалу у сфері вищої освіти». UNICOM «Університет – Громади: посилення співпраці». URL: <https://unicom.community/>
3. Порядок забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб із особливими потребами у закладах освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text>
4. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

5. «Про вищу освіту»: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

6. «Про освіту»: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

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

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Важливим завданням функціонування системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери є формування не просто системи спеціальних знань, умінь і навичок, а формування саме системи компетенцій як інтегративної системи з урахуванням специфіки професійної діяльності. Психологічна готовність до професійної діяльності включає в себе, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість, думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

3. Ленів запропонувала структурно-функціональну модель підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзії, яка містить такі компоненти:

1. Пропедевтично-мотиваційний, метою якого є формування усвідомлення суспільного значення проблем інвалідності та інклюзії; виникнення потреби використання знань зі спеціальної педагогіки, психології та інклюзії у професійній діяльності; уточнення та конкретизація суті діяльності фахівця в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

2. Змістовно-діяльнісний, метою якого є опанування студентами теоретичних знань; формування уявлень про спеціальну освіту та інклюзію в дії (умови, механізми реалізації, моніторинг); розвиток уміння діяти в мультидисциплінарній команді фахівців спеціального чи інклюзивного закладу.

3. Операційно-практичний з метою формування вміння володіти спеціальними методиками і методиками стандартизованого оцінювання й диференційованого навчання; застосовувати знання на практиці;

поширювати знання та вміння серед педагогічної та батьківської громадськості [1, с. 17].

Л. І. Смерчак зазначила, що на підставі аналізу наукових розвідок з окресленої проблеми, результатів проходження практики студентами, діагностики, здійсненої у ході емпіричного дослідження, вона дійшла висновку, що процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ПОРА у закладі вищої освіти буде більш ефективним, якщо він буде ґрунтуватися на таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених педагогічних умовах як: дотримання акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів в умовах закладу вищої освіти; урізноманітнення форм і методів формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з ПОРА; розробка і впровадження моделі підготовки фахівців до роботи з дітьми з ПОРА, спрямованої на формування технологічної готовності до здійснення корекційно-реабілітаційної роботи в умовах центру соціально-психологічної реабілітації дітей [2, с. 310].

Внутрішнім загальним критерієм розвитку готовності до діяльності виступає сформованість таких структурно-функціональних компонентів:

1) когнітивний компонент, який оцінюється на основі показника навчальних досягнень студента та ступеню його обізнаності в майбутній професійній діяльності;

2) мотиваційний компонент, сформованість якого передбачає прийняття навчально-професійної діяльності студентом як особистісно значущої, що проявляється в усвідомленості вибору професії й навчального закладу, відповідності змістової структури мотивації характеру навчально-професійної діяльності, відповідальному ставленні до вирішення навчальних завдань;

3) індивідуально-особистісний компонент, який спрямований на вивчення сукупності індивідуальних особливостей студента, що складають його здатність до майбутньої професійної діяльності, а також виступають як показник відповідності навчання його можливостям.

Зовнішнім загальним критерієм готовності до навчально-професійної діяльності виступає ефективність навчальної діяльності, що визначається через показники академічної успішності студентів.

Для підвищення пізнавально-операційного компоненту психологічної готовності у студентів психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно посилити практичну спрямованість психолого-педагогічного процесу, професійну орієнтацію нефахових дисциплін, міжпредметних зв'язків. Вважаємо, що в освітній процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери важливим є впровадження дисциплін, що формують інклюзивну компетентність та психологічну готовність до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що важливим для формування мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольового компонентів психологічної готовності майбутніх працівників соціальної сфери до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами є проходження волонтерської практики (2-5 семестри); апробація впровадження соціальних проєктів щодо допомоги дітям з особливими освітніми потребами, організація благодійних ярмарків; вивчення досвіду з даної проблеми вітчизняних і зарубіжних вчених у проблемних групах і наукових гуртках із подальшим узагальненням отриманої інформації та оформленням у наукові статті, курсові та дипломні роботи.

Значну роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця соціальної сфери у процесі навчання у закладі вищої освіти відіграє насиченість навчально-виховного процесу педагогічно спрямованою ігровою діяльністю. Пізнавально-операційний компонент психологічної готовності до діяльності з дітьми з психофізичними порушеннями розвиває навчальна ділова гра, яка у формі колективних творчих справ дозволяє ввести в навчання предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності і таким чином змоделювати більш адекватні, порівняно з традиційним навчанням, засоби формування фахівця. Засвоєння нового знання накладається на основу майбутньої професії; навчання набуває спільного, колективного характеру; розвиток особистості майбутнього фахівця соціальної сфери здійснюється внаслідок підпорядкування двом типам норм: компетентних предметних дій і соціальних відносин колективу. Наприклад, ми пропонуємо для розвитку емоційно-вольового компоненту психологічної готовності фахівців соціальної сфери до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами застосовувати соціально-психологічну гру Гюнтера Хорна «Звичайні сім'ї – незвичайні діти» (автори – Світлана Сенатська, Еліна Федотова), спрямовану на колективне обговорення проблем, які виникають у батьків та дітей з психофізичними порушеннями, взаємовідносин у сім'ї та соціумі.

Отже, до педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти належать:

- використання потенціалу змісту навчальних дисциплін для формування толерантності студентів; позитивної мотивації до інклюзивного навчання;
- практична орієнтованість змісту підготовки студентів до інклюзивної діяльності, застосування компетентнісного підходу, що дозволяє сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх працівників соціальної сфери в умовах інклюзивного навчання;
- використання інноваційних (проблемних, інтерактивних, дискусійних, імітаційних) методів навчання, що забезпечують активну

позицію студента, корпоративне засвоєння теорій і технологій інклюзивної освіти.

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.
2. Смеречак Л. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП в умовах реабілітаційного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2015. Вип. 5. С. 303–312.

Дрозд Л.В., кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти,
Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна
Мартинюк Л.С., здобувач
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 016.01 Спеціальна освіта. Логопедія
Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна

КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ УСПІШНОЇ РОБОТИ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Організація професійного співробітництва команди супроводу дітей є вкрай необхідною. Команда психолого-педагогічного супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами, відстежує її виконання і корегує за потреби.

В умовах сьогодення є надзвичайно важливим саме визначення ключових чинників успішної роботи команди психолого-педагогічного супроводу, виявлення стратегій ефективної роботи всіх членів команди для досягнення спільних поставлених задач.

Кожен керівник закладу загальної середньої та дошкільної освіти з інклюзивним навчанням розробляє свою позицію щодо групи психолого-педагогічної підтримки відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу (наказ МОН від 08.06.2018 року № 609) [1].

Для кожної дитини з особливими освітніми потребами, що навчається в школі, формується команда психолого-педагогічної підтримки.

В контексті нової освітньої технології, «психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум» [2].

Склад команди супроводу може бути трьох рівнів відповідно до учасників та залучених фахівців:

- командана рівні класу (вчителі, помічники вчителів, діти, батьки);
- шкільна команда (керівництво, логопед, психолог, мед.працівник, соціальний педагог);
- команда підтримки (фахівці інклюзивно-ресурсних центрів).

Команду супроводу складають постійні учасники та залучені фахівці, кожен з яких виконує свої функції. Ефективність діяльності команди психолого-педагогічного супроводу залежить від згрупованості дій всіх її учасників.

Загальне керівництво над командою психолого-педагогічного супроводу доручається директору чи заступнику директора з навчально-виховної діяльності, який несе на собі відповідальність за виконання визначених завдань і розподіл функцій серед її учасників.

Активна участь батьків дітей з особливими освітніми потребами у навчальному процесі є однією з важливих передумов успішної інклюзивної освіти.

Батьки представляють собою активних та рівноправних учасників у команді психолого-педагогічного супроводу дитини.

Організаційною формою діяльності команди підтримки є засідання, які проводяться тричі або більше разів на рік (за потреби).

Рішення приймаються лише колегіально, враховуючи слово кожного учасника та фіксуються в протоколах.

Супровід дітей з особливими освітніми потребами є цілісним та динамічним процесом, який складається із регулярного моніторингу медико-психологічного і психолого-педагогічного стану дитини в динаміці її психічного розвитку, регулярної психологічної допомоги батькам, що виховують «особливу» дитину та безпосередньо дітям у вигляді консультацій чи психокорекцій, створення найоптимальніших умов для нормального забезпечення розвитку дітей в освітньому середовищі.

Під час діяльності команди супроводу реалізуються принципи: міжкомандної співпраці, що передбачає злагоджену роботу усіх учасників команди; рівності, передусім недопустимість дискримінації; розробки індивідуальної програми розвитку, що передбачає врахування

індивідуальних особливостей кожного та співпраці з батьками, тобто їх залучення до освітнього процесу дитини.

Основу діяльності команди психолого-педагогічного супроводу складає міждисциплінарний підхід, який передбачає взаємодію фахівців різних галузей (включаючи загальну і спеціальну освіту, соціальну педагогіку, психологію) і забезпечує комплексну організацію процесів розвитку, виховання, навчання та соціалізації дитини.

Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку базується на шести основних етапах:

1. *підготовчий;*
2. *орієнтовний;*
3. *етап уточнення проблеми;*
4. *етап планування;*
5. *етап реалізації індивідуальної програми;*
6. *підсумковий етап.*

На кожному етапі поступово вводяться в дію ключові завдання, які доповнюють одне одного і надають можливість скласти повноцінну картину діяльності команди супроводу.

У відповідності до характеристик розвитку дитини з особливими освітніми потребами, команда супроводу формулює індивідуальну програму розвитку, розробляє індивідуальний навчальний план та окрему навчальну програму для кожного учня.

Для досягнення оптимальних результатів у процесах соціалізації та навчання надзвичайно суттєвим є встановлення позитивних міжособистісних відносин між учасниками Команди.

Кожна дитина з особливими освітніми потребами має бути наділена кваліфікованою допомогою та належною підтримкою.

Отже, психолого-педагогічний супровід становить суттєву систему заходів, що спрямовані на організацію навчального процесу та розвиток дитини і реалізуються за допомогою індивідуальної програми розвитку. Цей підхід містить у собі психолого-педагогічні послуги та проведення корекційно-розвивальних заходів.

Результатом роботи має стати освітнє середовище, що буде максимально сприятливим та комфортним для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі учнів, що мають особливі освітні потреби.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ МОН від 8 червня 2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b1/e72/1d2/5b1e721d2c67a022705177.pdf> (дата звернення: 07.10.2023).

2. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-2-team-psychological-and-pedagogical-support-child/#:~:text> (дата звернення: 07.10.2023).

Кабельнікова Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету,
м. Івано-Франківськ, Україна*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ТА ЇХ РОДИН В СИСТЕМІ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ

Найважливішим завданням підвищення якості здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, подолання її екстенсивного характеру є максимально раннє виявлення та прогнозування можливих проблем у розвитку дітей у перші роки життя з встановленими клінічними діагнозами та віднесених до «групи ризику» щодо виникнення патологічних відхилень у функціонування центральної нервової системи [3].

Організація комплексного супроводу зазначеної категорії дітей та їх сімей з перших місяців життя дозволяє досягти принципово інших результатів, ніж початок цієї роботи у дошкільному віці.

Як зазначають дослідження у галузі нейрофізіології, нейропсихології, спеціальної педагогіки й психології, ранній вік відіграє надзвичайно важливе значення у розвитку дитини, оскільки саме у цей період відбувається становлення моторних функцій, опанування орієнтувально-пізнавальною діяльністю, мовленням, формується особистість. Пластичність мозку дитини раннього віку, особливо на першому році життя, його компенсаторні можливості створюють оптимальні внутрішні умови для оптимального формування психічних процесів, розвиток навичок соціальної взаємодії та комунікативно-мовленнєвого розвитку [1; 2; 4].

В Україні комплексний супровід дітей перших років життя з порушеннями розвитку реалізується в межах системи раннього втручання. Це послуга, яка поєднує медичну, психологічну, педагогічну та соціальну складові, що надається міждисциплінарною командою спеціалістів та спрямована на:

- забезпечення розвитку дітей віком від народження до 4 років з порушеннями розвитку чи ризиком таких порушень;
- зростання та виховання в середовищі, природному для дітей відповідного віку без порушень розвитку;
- підтримку батьків (законних представників) таких дітей з метою створення умов для підвищення рівня участі дитини у повсякденному житті та соціальної інклюзії [3].

Оскільки сім'я є тим природним середовищем, в якому дитина росте і розвивається, саме на неї, а не окремо на дитину, первинно спрямований комплексний супровід, що реалізує один із провідних принципів раннього втручання – сімейно-центрованість [2].

Комплексний супровід дитини раннього віку з порушеннями розвитку чи ризиком таких порушень та сім'ї, в якій вона виховується, здійснюється міждисциплінарною командою фахівців у партнерстві з батьками. Саме ця команда визначає, які сфери повсякденного життя потребують корекції, яким чином забезпечити активну участь дитини в щоденному житті родини, як дитина зможе використовувати набуті вміння та навички у повсякденному побуті та соціальному житті. При цьому батьки (або законні представники дитини) одержують знання та здобувають уміння, що допомагають їм створити те предметно-розвивальне середовище, яке необхідне їй дитині для її розвитку та відповідає її потребам. Робота з дітьми та батьками будується на регулярній основі.

Як зазначають Г.Кукуруза, О.Близнюк, О.Хворостенко, А.Кравцова., С.Цилюрик, Т.Пересипкіна у контексті розвитку дитини з порушеннями відповідно сімейно-центрованого підходу, проблеми здоров'я та розвитку у малюка впливають на всю сім'ю, змінюючи її функціонування. Тому важливими завданнями комплексного супроводу є створити такі умови, щоб укріпити впевненість батьків в своїх силах та можливостях розвивати та виховувати свою дитину; надавати допомогу батькам органічно вбудовувати розвивальні та абілітаційні стратегії в режим життя родини; допомагати кожному з батьків знаходити або відновлювати власні ресурси для вирішення емоційних проблем, особистісних завдань та задоволення особливих потреб дитини [4].

Центральне місце в комплексному супроводі дитини раннього віку з порушеннями розвитку або з ризиком їх виникнення відводиться абілітації.

Абілітація – це процес, мета якого допомогти первинно опанувати чи розвинути ще несформовані функції та навички. Цей процес охоплює всі аспекти розвитку, соціальної адаптації, поведінки дитини перших років життя, сприяє їй підготовці до успішного спілкування з оточуючими, відвідування закладу загальної або спеціальної дошкільної освіти, а також здійснює комплексну інформаційно-методичну і психолого-педагогічну підтримку сім'ї [2; 3].

Ефективність абілітації в системі комплексного супроводу залежить від наступних умов:

1. Життя дитини в родинному оточенні.
2. Раннє виявлення відхилення у розвитку та ранній початок, що дозволяє попередити виникнення вторинних порушень.
3. Міждисциплінарний та комплексний підхід.
4. Активна участь батьків (або осіб, що їх заміщують) у реалізації програми абілітації.
5. Регулярний моніторинг досягнень дитини у всіх сферах розвитку [2].

Отже, на сучасному етапі становлення спеціальної освіти комплексний супровід в системі раннього втручання спрямований на надання медико-психолого-педагогічної та соціальної підтримки дітям з порушеннями розвитку та їх родинам. Застосування такого підходу сприяє максимальній соціалізації дитини, а сім'ї – підтримувати та реалізовувати у повсякденному житті оптимальний виховний, абілітаційний та психоемоційний ресурс.

Список використаних джерел

1. Манько Н.В. Абілітаційна та корекційно-розвивальна робота з дітьми раннього віку із органічним пошкодженням ЦНС. *Педагогічні науки: зб. наук. праць / гол.ред. Барбіна Є.С. Херсон: Вид-во ХДУ, 2014. Вип. LXV. С. 407-413.*
2. Панченко Т.Л., Заплатинська А.Б. Раннє втручання як система комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку. Народна освіта: електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463 (дата звернення 29.10.2023.)
3. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 517-р від 26 травня 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text> (дата звернення 26.10.2023.)
4. Технологія раннього втручання: принципи, алгоритм, зміст (методичні рекомендації) /укл. Кукуруза Г.В., Близнюк О.О., Хворостенко О.І., Кравцова А.М., Цилорик С.М., Пересипкіна Т.В. Харків: Український центр наукової медичної інформації та патентно-ліцензійної роботи, 2017. 37с. URL: https://iozdp.org.ua/Downloads/Methodichki/kukuruza_2017.pdf (дата звернення 28.10.2023.)

Кадикова І. М., кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри управління проектами у міському господарстві і будівництві *Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, м. Харків, Україна*

Ткач В.В., директор КЗ «Харківський ліцей №100 Харківської міської ради» *м. Харків, Україна*

ТРИГРАННІСТЬ ДИСПАРИТЕТУ ВИМОГ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

В Україні сьогодні відбувається становлення інклюзивного суспільства, що по суті є реінжинірингом суспільного устрою на принципах рівності прав всіх громадян (осіб з інвалідністю зокрема) на включення в усі сфери життєдіяльності та створення відповідних можливостей для реалізації цих прав [1]. Надається державна підтримка інклюзивним проектам та програмам, які ініціюються та реалізуються на різних рівнях. Відповідно до запропонованої у роботі [2] класифікації, вони відносяться до категорії 11 «Соціальні проекти» підкатегорії 11.2 «Соціально-формуючі проекти». Через це галузь знань управління зацікавленими сторонами проектів набуває переважного значення, бо процеси становлення інклюзії складні, соціально гострі та суперечливі.

Дослідження причинно-наслідкових зв'язків (не)успішності інклюзивних освітніх проектів може бути проведено за методом 6М у розрізі різних груп стейкхолдерів із побудовою діаграми Ісікави (рис. 1) з виділенням причин:

man – група причин, пов'язаних з людським фактором;

machines - причини, пов'язані з обладнанням (технічним забезпеченням освітнього процесу);

materials - причини, пов'язані з матеріалами (методичним забезпеченням освітнього процесу);

methods - причини, пов'язані з технологією роботи, організацією процесів;

measurements - причини, пов'язані з методами вимірювання успішності інклюзивних освітніх проектів, контролю якості;

mother-nature - навколишнє середовище у виробничій сфері, включаючи архітектурну доступність, шумопоглинання та шумоізоляцію, яскравість інтер'єру, рівень та інтенсивність освітлення та інші фактори, що чинять вплив на фокусних стейкхолдерів.

Пропонується розгалужена диференціація за трьома групами стейкхолдерів, стосовно яких і проявляється тригранність диспаритету вимог стейкхолдерів інклюзивних освітніх проєктів:

1) А - держава як система інституцій: органи державного управління; органи місцевого самоврядування; керівництво та персонал закладів/установ (керівництво та персонал інклюзивних закладів/установ; керівництво та персонал сегрегаційних закладів/установ; керівництво та персонал інших неінклюзивних закладів/установ);

2) В - громадяни з інвалідністю або їх законні представники: особи з інвалідністю, які прагнуть інклюзії; особи з інвалідністю, які прагнуть сегрегації; особи з інвалідністю, які прагнуть ізоляції; законні представники осіб з інвалідністю, які прагнуть інклюзії; законні представники осіб з інвалідністю, які прагнуть сегрегації; законні представники осіб з інвалідністю, які прагнуть ізоляції;

3) С - нейротипові клієнти освітніх закладів/установ або їх законні представники: діти дошкільного віку; діти молодшого шкільного віку; діти середнього шкільного віку; діти старшого шкільного віку; молодь (молоді батьки; бездітна молодь); особи середнього віку; особи похилого віку.

Проблема (не)успішності інклюзивних освітніх проєктів представляється як функція $g = g(\text{Cat}_\eta)$,

де Cat_η – η -та категорія причин, що призводять до проблеми. У даному випадку $\eta = (1, \dots, 6)$:

$$\text{Cat}_\eta = \begin{cases} \text{"man"} \text{ при } \eta = 1; \\ \text{"machines"} \text{ при } \eta = 2; \\ \text{"materials"} \text{ при } \eta = 3; \\ \text{"methods"} \text{ при } \eta = 4; \\ \text{"measurements"} \text{ при } \eta = 5; \\ \text{"mother-nature"} \text{ при } \eta = 6. \end{cases}$$

Самі ж причини позначимо $\Theta_{\eta\mu}$ – причини, зумовлені μ -ою невідповідністю у η -тій категорії причин, що призводять до проблеми неуспішності інклюзивних освітніх проєктів, де μ – лічильник невідповідностей. Для візуалізації причинно-наслідкових зв'язків досліджуваних факторів за проведеною вище класифікацією може бути використана діаграма Ісікави, яка являє собою графічне впорядкування факторів, що впливають на об'єкт аналізу за принципом причина-наслідок. Відповідно до методології структурного аналізу і проектування SADT можна отримати розподіл відповідальності за основні результати цієї діяльності, виявивши причинно-наслідкові зв'язки (Fishbone Diagram). За методикою аналізу невідповідностей, їх наслідків та причин виникнення FMEA (Failure Mode and Effects Analysis) [3] може бути застосований метод

розрахунку пріоритетного числа ризику виникнення певної невідповідності (ПЧР):

- 1) визначити рівень значущості можливих наслідків кожної з μ -их невідповідностей Z_μ за 10-бальною шкалою;
- 2) оцінити частоту їх виникнення F_μ за 10-бальною шкалою;
- 3) оцінити складність їх виявлення D_μ за 10-бальною шкалою;
- 4) дати кількісну оцінку комплексного ризику невідповідності через обчислення пріоритетного числа ризику (ПЧР):

$$\text{ПЧР}_\mu = Z_\mu F_\mu D_\mu, \quad \text{ПЧР} = (1, \dots, 1000),$$

де Z_μ – рівень значущості можливих наслідків кожної з μ -их невідповідностей; $Z_\mu = (1, \dots, 10)$;

F_μ – частота виникнення кожної з μ -их невідповідностей;
 $F_\mu = (1, \dots, 10)$;

D_μ – складність виявлення кожної з μ -их невідповідностей;
 $D_\mu = (1, \dots, 10)$.

Тож, на основі викладених положень може бути проведено виявлення та оцінювання потужності причинно-наслідкових зв'язків (не)успішності інклюзивних освітніх проєктів за уявленням та відповідно вимогам трьох виділених груп стейкхолдерів: держава як система інституцій; громадяни з інвалідністю або їх законні представники; нейротипові клієнти освітніх закладів/установ або їх законні представники. Отримані результати будуть цікавими як з наукової точки зору, так і у прикладному аспекті підвищення ефективності розбудови інклюзивного суспільства в нашій державі.

Список використаних джерел

1. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019>

2. Кадикова І.М., Чумаченко І.В. Ідентифікація стейкхолдерів інклюзивних проєктів та програм. *Управління проєктами у розвитку суспільства. Тема: «Управління проєктами в умовах діджиталізації суспільства» : тези доповідей XVII Міжн. наук.-пр. конф.*, 15-16 трав. 2020 р. Київ: КНУБА, С. 362-367. URL: https://eprints.kname.edu.ua/58526/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8PMKyiv_20.pdf#page=362

3. Bourne L. Stakeholder relationship management: a maturity model for organisational implementation, CRC Press, New York, USA. 2016.

Клименко О.К., здобувач
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
педагогічного факультету,
спеціальності «Спеціальна освіта», спеціалізації «Логопедія»
Херсонського державного університету
Меліхова В. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна

РОЛЬ ТА ВПЛИВ ПРОСВІТНИЦЬКИХ НАСТІЛЬНИХ ІГОР НА ВЗАЄМОДІЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта є важливим напрямком розвитку сучасної освіти, який прагне забезпечити рівні можливості навчання та розвитку для дітей з ООП. У зазначеному контексті питання співпраці між педагогічним складом та батьками цих дітей виявляється надзвичайно важливим. Їх взаємодія має потенціал впливати на якість навчання, адаптацію та соціалізацію дітей з ООП в освітньому середовищі.

Один із перспективних підходів полягає у використанні ігор, спрямованих на просвіту, настільних ігор зокрема. Здійснюючи аналіз численних досліджень, можна констатувати, що велика кількість дорослого населення активно займається грою або приймає участь в спостереженні за грою з розважальною метою. Ця тенденція відкриває можливість об'єднання розваг та освітніх цілей в контексті просвітницької діяльності.

Настільні ігри можуть створити непримусове середовище для спільних зусиль, сприяючи взаємному розумінню, спілкуванню та співпраці.

Т. Л. Лях дає таке визначення поняттю гра, що «це переважно колективна, групова форма діяльності, в основі якої лежить змагальний аспект. В ролі суперника може виступати не лише людина, але й обставини, і сама особистість, що грає (подолання себе, свого минулого результату)» [1]

Крім того, настільні ігри, пов'язані зі специфікою розвитку дітей з особливими освітніми потребами, можуть надавати батькам цінний багаж знань, для сприяння навчанню та розвитку їхніх дітей, у структурованому та інтерактивному способі. Ці ігри необхідно розробляти на основі психологічних принципів і досліджень у сфері спеціальної освіти, гарантуючи, що вони відповідають конкретним потребам і викликам, з якими стикаються батьки дітей з різними здібностями до навчання.

Гра дійсно є потужним інструментом для впливу на людей різних вікових груп. Тому важливо розглядати гру як багатофункціональний процес, оскільки вона може впливати на людину з різних сторін одночасно [1].

У нашому розумінні, гра має кілька ключових аспектів, які роблять її важливою для взаємодії батьків та команди супроводу. По-перше, гра допомагає людям розвивати навички та навчатися через досвід, а це особливо важливо для нетипових ситуацій, як наприклад, під час навчання дітей з нетиповим розвитком.

По-друге, гра може бути ефективним засобом комунікації та взаємодії між людьми. Вона сприяє спільному часові проведенню, підтримці стосунків та розвитку колективної роботи. Це може створювати можливості для вирішення конфліктів і розв'язання проблем.

По-третє, гра може використовуватися в якості терапевтичного інструмента. Вона допомагає людям виразити свої емоції, зняти стрес і тривогу, покращити самопочуття та психічне здоров'я. Це особливо корисно в умовах емоційного виснаження батьків та/або педагогів .

Отож, в контексті інклюзивної освіти та просвітницько-профілактичної роботи, настільні ігри є важливим інструментом, який допомагає взаємодіяти педагогічному колективу. Найчастіше вони розраховані на невелику кількість учасників, яка становить від 2 до 8 осіб. Однак, з урахуванням індивідуального підходу, вони можуть бути застосовані навіть для індивідуального користування, особливо ті, які базуються на пасьянсі та подібній концепції [1].

Їх проведення зазвичай відбувається у спокійній атмосфері, придатній для інтеракції, за зручним столом. У більшості настільних ігор використовують гральні кості, що представляють собою шестигранний кубик з числами від 1 до 6, як інструмент для вирішення гральних ситуацій [1].

Важливо відзначити, що існують різні види настільних просвітницько-профілактичних ігор. Серед них можна виділити такі категорії:

- карткові ігри та/або ігри вікторини. Це ігри, які використовують набори гральних карт для розв'язання різних завдань і проблемних питань. Вони пропонують практичний підхід до розв'язання завдань, заохочуючи активну участь, залученість та спрямовані на підвищення рівня знань та загальної обізнаності. Відтак можна привести приклад ігор «Alias», «Dixit», «Правда чи брехня», «Вірю не вірю»;

- ігри з використанням кубиків. У цих іграх гральний процес може залежати від результатів кидків гральних кубиків. Це додає елемент випадковості та інтерес до гри. На гранях кубика можуть бути зображення, або питання, або інші ситуації, які змінюють ігрові умови або хід гри. До прикладів можна віднести «Roby's Story Cubes».

- стратегічні ігри. Вони вимагають від учасників розв'язання завдань з використанням стратегічного мислення та планування, що може сприяти розвитку цих важливих навичок.

- імітаційні і рольові ігри. Ігри, в яких учасники імітують певні ситуації або відтворюють ролі, що допомагає розвивати соціальну взаємодію та емпатію.

Зазначена класифікація дозволяє врахувати різноманітність настільних ігор і вибрати ті, які найбільш відповідають конкретним освітнім, психологічним та просвітницьким потребам всіх учасників освітнього процесу.

У висновку, можна зазначити що розроблюючи, розвиваючи і розширюючи використання просвітницьких настільних ігор в інклюзивній освіті в контексті взаємодії батьків та педагогічного складу, можна створити більш придатні умови для навчання та розвитку усіх дітей, сприяючи їхньому успіху та соціальній адаптації.

Список використаних джерел

1. Лях Т. Л. Настільні ігри як інтерактивний метод просвітницько-профілактичної роботи. *Інституційний репозиторій Київського університету імені Бориса Грінченка*. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1201/1/T_LYAKH_NIYIMPPR_KSP_&KO_IPSP.pdf (дата звернення: 04.11.2023).

2. Board games as educational tools « journal of sustainability education. *Journal of Sustainability Education*. URL: http://www.susted.com/wordpress/content/board-games-as-educational-tools_2021_05/ (date of access: 04.11.2023).

Куца Н. С., вихователь
закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №1,
м. Чортків, Україна

Каменщук Т. Д., кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психологічного супроводу
дітей з особливими освітніми потребами
*Українського науково-методичного центру практичної психології і
соціальної роботи
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність теми. Повноцінний розвиток формування особистості дитини неможливий без використання мовлення. Мовлення не являється вродженою здібністю людини. Воно формується поступово, поетапно, разом із розвитком дитини.

Володіючи мовленнєвою діяльністю, особистість може повноцінно виражати свої думки, почуття, виконувати поставленні завдання, задовільняти свої потреби, обмінюватися інформацією.

Мовлення виступає однією з найважливіших психічних функцій. Оволодіння мовленням спонукає дітей до усвідомлення, планування і регуляції їхньої поведінки. Комунікація за допомогою мовлення дозволяє розвинути різні форми діяльності та участі у процесі міжособистісної взаємодії. У процесі розвитку мовлення проходить становлення вищих форм пізнавальної діяльності дітей, розвиток здібності до словесно-логічного мислення.

В сучасних умовах особливого значення набуває пошук інноваційних шляхів формування, корекції та розвитку мовлення у дітей із особливостями психофізичного розвитку, значне місце серед яких займають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Відповідно до аналізу досліджень з проблеми мовлення дітей із ЗПР, важливою ланкою в її розвитку є формування семантичних структур, що визначають вибір мовленнєвих одиниць для найбільш адекватного вираження змісту (І. Глущенко, Г. Соколова, А. Гончаренко та ін.),

Проблема розвитку мовлення дітей хвилювала педагогів, психологів та лінгвістів протягом усього шляху становлення та розвитку педагогічної та психологічної наук. Дослідженням мовленнєвого розвитку займалися такі вчені, як: Е. Данілавічюте, А. Запорожець, К. Ушинський, Т. Сак, В. Тищенко, та ін.; вивченню особливостей засвоєння дітьми лексики присвячено дослідження І. Глущенко, Т. Ілляшенко, Л. Трофименко та ін.; труднощі при формуванні лексико-граматичної сторони мовлення (О. Боряк, Н. Гаврилова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Усі дослідження особливостей організації корекційно-педагогічного процесу вказують на необхідність створення спеціальних умов для розвитку мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

Також, варто зазначити, що особливості порушень наповнення словника дітей із ЗПР та методи їх корекції представлені в численних дослідженнях, як логопедів, так і спеціальних психологів (Є. Соботович, В. Тарасун та ін.) [8, с.10].

Проведений системний аналіз наукових праць свідчить, що, незважаючи на досить вагомий напрацювання в напрямку розвитку мовлення дітей із ЗПР проблема комплексного підходу до розвитку мовлення у цих дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання розкрита недостатньо.

Мета статті - полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із ЗПР та шляхи покращення лексичних узагальнень та родо-видових понять під дією корекційного впливу.

Виклад нового матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту» дитина з особливими освітніми потребами визначається як «...особа, яка має порушення фізичного чи психічного розвитку, у тому числі особа з інвалідністю або інша особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою розвитку, навчання,

поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті суспільства» [4, п. 12, ст. 1].

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, має тенденцію до подальшого зростання.

Затримка психічного розвитку у дітей молодшого віку є однією з актуальних проблем як у педагогіці, так і в психології.

Феномен затримки психічного розвитку досліджували багато вчених, серед них: Т. Ілляшенко, Т. Сак, Т. Савчук, Є. Соботович та інші.

Т. Ілляшенко обґрунтовала та визначила психолого-педагогічний аспект затримки психічного розвитку як розлади навчально-пізнавальної діяльності, що мають різну структуру в залежності від порушень інтелектуальних, мотиваційних та регулятивних компонентів [2].

Затримка психічного розвитку - це поняття, яке свідчить про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидким перенасиченням в інтелектуальній діяльності [10].

Лексична сторона мовлення знаходиться в тісній залежності від загального рівня пізнавального розвитку дитини. У зв'язку зі зниженою пізнавальною активністю у дітей із ЗПР відзначається бідний словниковий запас, що відображає неточні уявлення про навколишній світ. Мовлення складається в основному з іменників і дієслів, прикметники використовуються тільки для позначення видимих властивостей предметів. Зв'язок слова з предметом нестійка істотно запізнюється розвиток внутрішнього мовлення, що утруднює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності [9].

Мовленнєва діяльність дітей із затримкою психічного розвитку має свої особливості і потребує більш ширшого діапазону вивчення. Дослідженню мовлення та словесного спілкування дітей із ЗПР присвячені роботи ряду вітчизняних вчених (Т. Сак, Є. Соботович).

Науковець Т. Сак зазначала, що мовлення дітей із ЗПР формується і розвивається повільніше в порівнянні із ровесниками і має більш ширший діапазон недоліків [7, с.35].

На рівні імпресивного мовлення відмічаються ускладнення у розумінні складних, багатоступеневих інструкцій, логіко-граматичних конструкцій, діти не розуміють зміст оповідань, ускладнений процес декодування текстів, тобто ускладнений процес сприйняття та розуміння змісту оповідань, казок, текстів для переказу. В мовленні дітей із затримкою психічного розвитку частково зустрічаються прикметники, прислівники, обмежене використання дієслів [1].

Щодо оволодіння узагальнюючим словом І. Глуценко воно тісно пов'язане з розвитком здатності до аналізу та синтезу, а здатність до

узагальнення розвивається на основі виділення істотних ознак предметів. Ступінь засвоєння узагальнюючими поняттями характеризує процес формування полів лексичної системності. Слід зазначити, що узагальнюючі слова вже присутні в імпресивному мовленні дітей, проте вони ще не перейшли в активний словник [1].

Аналіз результатів багатьох сучасних досліджень дозволив установити, що в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігається не сформованість усіх досліджуваних лексичних засобів мовлення, які сприяють засвоєнню лексико-семантичної сторони мовлення та навчальної програми в цілому [1, 3, 6].

Ще однією дослідницею лексико-семантичної сторони мовлення Г. Соколовою було виявлено обмеженість словникового запасу, труднощі у виборі та використанні семантичних одиниць

Сукупність отриманих діагностичних даних указує на необхідність організації адекватної логопедичної допомоги школярам із ЗПР в умовах шкільного логопедичного пункту. У більшості випадків логопедична робота з учнями із ЗПР проводилася без достатнього врахування сучасних наукових досліджень про особливості формування лексико-семантичних явищ, тому виникла необхідність у розробці змісту й методики корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР [1, 5, 6].

У дітей із ЗПР науковцями відзначається надто повільний розвиток лексичної сторони мовлення – обмеженість словникового запасу, своєрідність лексики, несформованість узагальнюючих та родо-видових понять, недорозвиток синонімічних і антонімічних засобів мови

Основне завдання корекційного логопедичного впливу на дітей із затримкою психічного розвитку полягає у тому, щоб збільшити словниковий запас дітей родо-видовими поняттями та механізмами використання лексичних одиниць у власному мовленні, а також особливостей розвитку якісної сторони словника школярів із ЗПР.

Проблематика дослідження ускладнюється змінами умов навчання в постковідний період, адже тривале дистанційне навчання, на жаль, не сприяло успішній корекційній роботі. Корекційний вплив передбачає фізичний контакт дорослого з дитиною, в умовах онлайн навчання – це стало неможливим. Однак маємо і позитивні приклади мовленнєвої корекції дисграфії тощо.

Висновки. Недосконалість лексичної сторони мовлення створює перешкоди для успішного засвоєння дітьми із затримкою психічного розвитку знань, умінь та навичок особистісного зростання.

Отже, враховуючи вище сказане при роботі з дітьми із ЗПР педагог повинний використовувати у навчально-виховному процесі вправи, завдання, дидактичні ігри спрямовані на розвиток різних складових лексичної сторони мовлення.

Статтю підготовлено в ході наукового дослідження, що проводиться за грантової підтримки Національного фонду досліджень України в рамках проєкту "Постковідна соціально-психологічна реабілітація учасників освітнього процесу в діяльності працівників психологічної служби", реєстраційний номер 2021.01/0198.

Список використаних джерел:

1. Глущенко І.І. Методика формування лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(1). 71–81 с.
2. Ілляшенко Т.Д. Питання психолого-педагогічної типології дітей із затримкою психічного розвитку. *Нива знань*. Ч. I. Дніпропетровськ., 1999. С. 64-65.
3. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 „Корекційна педагогіка” К., 2001. 20 с.
4. Про освіту :Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Савчук Л.О. Особливості підготовки до шкільного навчання дітей із затримкою психічного розвитку. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2005. № 1. С. 117-122.
6. Сак Т.В., Прохоренко Л.І., Омельченко І.М., Логвінова І.П., Бабяк О.О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №3. С. 7–17.
7. Сак Т. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 2(78). С. 7-13; *Exceptional child: teaching and upbringing*, 2016, 2(78), 7-13.pd
8. Тарасун В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації: монографія. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2012 412 с.
9. Гаврилова Н. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
10. Данілавичюте Е. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць: Вип. 3. К.: Актуальна освіта, 2006. С.119-136
11. Подолання наслідків пандемії COVID 19 у закладі освіти: навчально-методичний посібник / авт. кол. В. Г. Панок, І. І. Ткачук, Д. Д. Романовська, Р. А. Мороз, Т. Б. Гніда, В.М. Горленко, Н. В. Сосновенко; за наук. ред. В.Г.Панка. Київ : ДІА, 2021. 224 с.
12. https://pidru4niki.com/82781/psihologiya/formuvannya_chitannya_pisma
13. <https://studfile.net/preview/6824549/page:10/>

Юрчук А.І., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Сьогодні актуальною у педагогіці є проблема морального розвитку підростаючого покоління, оскільки необхідним є підвищення рівня моральної вихованості учнів, особливо дітей з порушеннями розумового розвитку. Вирішити проблему можна при використанні в корекційно-виховному процесі дієвих інноваційних засобів. Досить ефективним засобом впливу на особистість дитини є казки, які є оптимальними для морального виховання молодших школярів. З допомогою казок в учня можна сформувати етичну поведінку, гармонійні відносини з оточуючими, емпатію, розуміння добра і зла. Казка розвиває пізнавальні можливості у молодшого школяра, вдосконалює особистісні якості. Казка формує у дитини моральні поняття, оскільки майже кожна дитина ототожнює себе з позитивним героєм, а у казці завжди робиться висновок, що бути добрим краще, ніж поганим, потрібно робити людям добро.

Казка є первинним інтелектуальним засобом формування особистості дитини: у процесі розумового виховання (Р. Жуковська, С. Литвиненко та ін.); розвитку та корекції психічної сфери (В. Андросова, Н. Виноградова, Л. Гурович, О. Запорожець); естетичного та морального виховання (С. Бакуліна, В. Пабат); мовленнєвого розвитку (С. Лієва, Л. Бірюк, Ю. Руденко).

При роботі з казкою найчастіше застосовують такі вправи: творчі вправи, пов'язані з перевтіленням; творчі вправи за аналогією; складання казок за наявним початком, кінцівкою, назвою; придумування казки та фантастичних історій; музичні вправи; виготовлення та добір ілюстрацій до казки; інсценізація (драматизація) казки та ін.

Корекційно-розвивальні програми, що засновані на використанні казки, розроблено А. В. Гнезділовим, Т.М. Грабенко, Г. Жигановою, Е. Заїкою, Т. Д. Зінкевич-Євстігнеєвою та ін. Існують казкотерапевтичні програми Г. Азовцевої, А. Лісіної, Т. Речицької та ін. Казка розглядається як засіб багатовекторного впливу на особистість дитини у процесі мовленнєвого розвитку (Л. Бірюк, С. Лієва, Ю. Руденко та ін.).

У корекційній педагогіці проблема морального розвитку дитини з порушеннями інтелекту розроблено у дослідженнях І.Д. Бежа, Л.С. Виготського, О.М. Вержиховської, Н.І. Григор'євої, Ю. В. Дмитриченко,

Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременка, Л. Кузьменко, О. І. Панасовська, Н. Рєпа В.М. Синьова, та ін.

Казку як засіб виховання дітей з порушеннями розумового розвитку розглядали: І. В. Гармаш, В.М. Пліс, С.В. Сарнацький, Л.В.Сарнацька, Т. Шульга та ін.

За визначенням С.П. Миронової, «моральне виховання – це цілеспрямований процес формування в учнів з порушеннями інтелекту стійких моральних якостей, потреб і почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі» [3, с. 219]. Моральне виховання відбувається при залученні учнів до практичної діяльності (суспільно-корисної, навчально-пізнавальної, трудової, громадянської та ін.), що сприяє формуванню позитивних етичних відносин і особистісних якостей.

Моральне виховання – це цілеспрямоване, систематичне формування моральної свідомості дитини. Моральне виховання є однією зі значимих сторін процесу розвитку особистості з метою засвоєння людиною етичних цінностей відповідно до моральних норм та правил, коли переконання щодо моралі втілюється у реальних вчинках [1, с. 9]. Завданнями морального виховання, на думку С.П. Миронової, є: формування в учнів навичок етичної поведінки; формування моральних переконань та світогляду; виховання моральних почуттів; виховання взаємозв'язку між свідомістю і поведінкою; формування морально-вольових особистісних рис [3, с. 220].

За експериментальним дослідженням О.М. Вержиховської, для більшості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку властиві певні знання щодо норм моралі (чесність, доброта, чуйність), що мають недостатньо сформовану адекватність, повноту, усвідомленість. В учнів 1-2 класів переважно складові змісту моралі, які пов'язані з щоденною життєдіяльністю та оточенням, стосунками з іншими. Учні 3-4 класів у знаннях мають компоненти змісту норм, що зорієнтовані на відносини з ровесниками та більш широкі відносини [1, с. 165]. У цілому знання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризуються обмеженим, недостатньо адекватним, диференційованим та усвідомленим трактуванням суті моральних норм. Виконання моральних норм учнями з порушеннями інтелектуального розвитку є ситуативним, недостатньої послідовності, прагматичності, обмеженості вузьким колом переважно пасивних відносин з оточенням

За результатами експерименту, І.О. Григор'єва констатувала, що для підлітків з інтелектуальними порушеннями властиве зменшення моральної та соціальної спрямованості особистості, що віддзеркалюється майже в усій діяльності, присутня несформована стійка система моральних переваг. Рівень задоволеності моральними взаєминами у підлітків з порушеннями інтелекту ми складає 21,5%, що в два рази нижче, ніж у підлітків з типовим розвитком (42,5%). Достатній рівень сформованості моральної самосвідомості виявлено

у 28% підлітків з типовим інтелектом, а при інтелектуальних порушеннях — 0%; відповідно з низьким рівнем при типовому розвитку склав 22,3%, а серед порушень інтелекту — 48,6% [2].

Для реалізації завдань морального виховання учнів з розумовими порушеннями потрібно об'єднувати такі методи виховання: методи формування моральних знань, методи стимулювання поведінки учнів, методи формування досвіду соціальних відносин та навичок моральної поведінки. Методами формування моральних знань є: пояснення, розповідь, приклад, переконання, читання, обговорення творів моральної тематики, морально-етична бесіда. Методами формування в учнів з інтелектуальними порушеннями навички моральної поведінки є: привчання, вправи, доручення, рольова гра. Методами стимулювання поведінки є: покарання і заохочення [3, с. 204-206].

Серед сучасних методів виховання та корекційно-розвивальної роботи щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку значне місце відводиться казкотерапії. На думку В. Сухомлинського, казка розвиває внутрішні сили дитини, завдяки яким людина не може не робити добре [4]. Ми пропонуємо такі казки В. Сухомлинського для морального виховання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку: «Зайчик і місяць», «Куди поспішали мурашки», «Їжачок», «Як білочка дятла врятувала», «Зайчик і горобина», «Весняний вітер», «Лисиччині ліхтарики», «Одне-єдине в світі макове зернятко», «Флейта і вітер», «Лисиця й миша», «Хай будуть соловей і жук» та ін. [4].

Отже, казка виконує одну із важливих функцій: виховну – казка є неперевершеним інструментом виховного впливу саме тому, що позбавлена директивності. казка є засобом морального виховання молодшого школяра з порушеннями розумового розвитку. Казка дозволяє у м'якій формі учню пояснити як потрібно діяти, що може нашкодити.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі : монографія. Кам'янець-Подільський : КПНУ РВВ, 2008. 268 с.
2. Григор'єва І. О. Педагогічні умови профілактики та корекції асоціальної поведінки розумово відсталих підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. 2011. № 19. С. 239-242.
3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
4. Сухомлинський В.О. Бути людиною. Оповідання, казки. Харків : Белкар-книга, 2016. 64 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

МАТЕРІАЛИ

ІІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

з міжнародною участю

9 листопада 2023 року

Видано 07.12.2023 р.

Ум. друк. арк. 22,55

Адреса оргкомітету та редакційної колегії:

м. Кам'янець-Подільський, Україна

E-mail: konf.kaf.sio@gmail.com