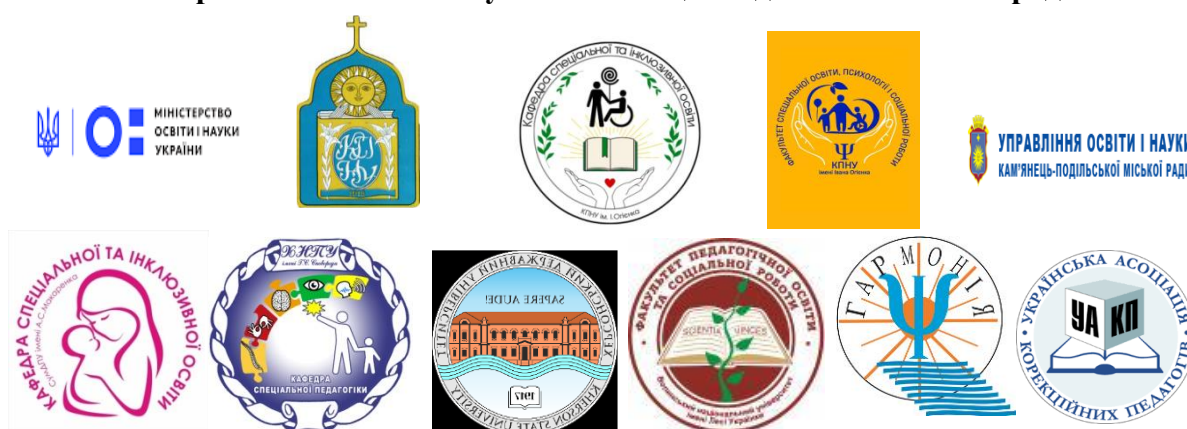


Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
Кафедра спеціальної педагогіки
Херсонський державний університет
Кафедра спеціальної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
ГО Центр психологічної допомоги «Гармонія»
Українська асоціація корекційних педагогів
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради



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

МАТЕРІАЛИ
IV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
з міжнародною участю

Кам'янець-Подільський – 2024

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

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол № 10 від 28 листопада 2024 р.

Рецензенти

Онуфрієва Ліана Анатоліївна - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загально та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Кабельникова Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

Редакційна колегія

Буйняк М.Г., кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, заступник декана з навчальної роботи і забезпечення якості вищої освіти; **Валько Т.І.**, доктор філософії, асистент 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, доцент, старший викладач 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, професор, 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 IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 8 листопада 2024 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 232 с.

У збірнику представлено тези доповідей IV 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

Бабурнич Т.М., Гаяш О.В.	Особливості професійної діяльності фахівця (вчителя-дефектолога) інклюзивно-ресурсного центру	9
Бабчук Н. І.	Формування соціальної компетентності в учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку	12
Башинська Ю.	Формування професійно значущих якостей у майбутніх фахівців спеціальної освіти	14
Богданова О.І.	Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами	17
Буйняк М.Г., Яковченко А.О.	Теоретичний аналіз проблеми індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями розвитку (інтелектуальними порушеннями та розладами спектру аутизму)	19
Буйняк М.Г., Пендюк Л.М.	Роль батьків у соціалізації дітей з розладами спектру аутизму	23
Валько Т.І.	Вплив батьків на розвиток дитини раннього віку	26
Василак О.С.	Структура професійної компетентності майбутнього вчителя історичних дисциплін	28
Вегера А.А.	Партнерська взаємодія як основа ефективного провадження інклюзивного навчання	31
Великжаніна Д.В.	Вектори підвищення професійної компетентності соціальних педагогів закладів з інклюзивним освітнім середовищем	34
Вержиховська О.М.	Соціалізація дітей з порушеннями інтелекту як психолого-педагогічна проблема	38
Галацан Г.Ю.	Вплив корекційно-розвивальної програми на стан дивергентного мислення підлітків з порушеним розумовим розвитком	41
Галецька Ю.В.	Лепбук як засіб формування звуковимови дошкільників	44
Гаяш О.В.	Основні компетенції спеціального педагога: аналіз поглядів польських науковців	47
Герасимович А.Б.	Психолого-педагогічні умови підготовки школярів з інтелектуальними порушеннями до соціально-психологічної адаптації	50
Голдобрей Л.Л.	Особливості методики «розвиваючого руху» Вероніки Шерборн	53
Гончарук А.В.	Застосування характерологічного аналізу К. Горні у дослідженні проблем емоційного вигорання у батьків	58
Гончарук Н.М.	Психологічні умови формування комунікації школярів із порушеннями інтелекту в інклюзивному просторі	61
Горбанчук Н.В.	Організація раннього втручання у системі роботи інклюзивно-ресурсного центру	64
Горішна Н.М., Слозанська Г.І.	Соціально-реабілітаційні послуги для дітей з інвалідністю та їхніх сімей у територіальних громадах: результати моніторингових досліджень	67
Горшкова Г.В.	Особистісно-мотиваційний компонент інклюзивної компетентності фахівців спеціальної освіти	70

Гришук М.А.	Проблема комунікативної готовності особистості з порушеннями інтелекту на етапі переходу від дошкільного віку до навчання у школі	73
Губіш Д.	Особливості формування професійної свідомості корекційних педагогів	76
Гуляк Г. М.	Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови і літератури в спеціальній школі	77
Денисюк Я. Р.	Особливості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах військового стану	80
Дергач М.А.	Подолання внутрішньо-особистісних бар'єрів дітьми з особливими освітніми потребами шляхом мистецької діяльності	83
Дідик Н.М., Бондар В.С.	Визначення поняття «здоров'язбережувальні технології» у роботі з особами з ООП	85
Дмітрієва О.І., Дмітрієв А.С.	Культура мовлення корекційного педагога як необхідна складова його професійної діяльності	88
Дмітрієва О.І., Кудрон О.Я.	Вплив соціуму на формування особистості дитини з інтелектуальними порушеннями	90
Довга В.І.	Психологічна характеристика сім'ї, що виховує дитину з інтелектуальними порушеннями	93
Докучина Т.О.	Роль неформальної освіти у формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців спеціальної освіти	96
Древінська Я.І.	Особливості корекційно-розвиткової роботи психолога з учнями із затримкою психічного розвитку	98
Дробаха О.	Особливості розвитку писемного мовлення у старшокласників з інтелектуальними порушеннями	101
Жадленко І.О., Багмут А.І.	Особливості використання засобів інноваційних технологій в умовах війни з дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку	103
Жадленко І.О., Чернишова Ю.Є.	Особливості та актуальність використання комп'ютерних технологій для корекції порушень пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах війни	106
Золотарьова Т.В.	Роль наукових дидактичних казок у становленні інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	109
Ільчук О.В.	Психолого-педагогічний супровід батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в закладах освіти	112
Кирилюк І.О.	Формування комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму	115
Кіріллова А.О.	Диференційований підхід до навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку	118
Кобель І. Г.	Озираючись назад з думкою про майбутнє: успіхи і невдачі Британії в розбудові інклюзивної форми навчання	120
Комарніцька Л.М.	Працетерапія як напрям соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності	125

Косачева О.В.	Психологічна та соціальна допомога дітям з ООП та їхнім родинам в умовах воєнного стану	129
Коцемир В. В.	Критерії формування узагальнюючої лексики у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	131
Кравчук К. О.	Партнерська взаємодія з батьками у процесі адаптації дітей з РСА до навчання в інклюзивному закладі	134
Кримська О.І.	Ефективні форми взаємодії вчителя-логопеда з батьками дітей, що мають мовленнєві порушення	136
Кудас А.А.	Теоретичні засади проблеми статевого виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями	138
Кучерак І. В.	Міофункціональна терапія в системі логокорекційної роботи онлайн	141
Кшишовська І. В.	Формування комунікативних компетентностей у дітей з ООП в умовах воєнного стану	143
Левицький В.Е.	Використання освітнього проєкту з розвитку уявлень про сім'ю у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	146
Левченко К.О.	Ресурсні можливості використання методів підтримки психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями	149
Леонтєва Т. В.	Виховання творчої особистості в системі інклюзивної освіти наукового ліцею Хортицької національної академії	152
Лукачович Г.О.	Екологічна компетентність вчителя-логопеда як умова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	153
Ляшко В.В.	Освітні втрати школярів з ООП під час воєнного стану	156
Макарук К. В.	Особливості розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку з ЗПР	159
Малишева А.А.	Формування взаємодії дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах дистанційного навчання	162
Мартинюк А.О.	Пропедевтика мовленнєвих порушень, як один із аспектів роботи з батьками, що виховують дітей з порушеннями мовлення	164
Марціновська І.П., Карлова Д. В.	Розвиток сенсорного сприйняття засобами сенсорної інтеграції у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму	167
Марціновська І.П., Тімошенко А.О.	Роль корекційного педагога у підтримці батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної та інклюзивної освіти	169
Мар'яніна Н.О.	Партнерська взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами в закладах інклюзивної освіти	173
Матвійчук Т.В.	Особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі в умовах сьогодення	175
Мелевська Т.М.	Стан проблеми дослідження лексичного компоненту мовлення у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення	177

Мельник Ж.В.	Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій	180
Мельник Л.П.	Особливості психосоціальної допомоги сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах війни	182
Мецишина Н.І.	Використання візуальної підтримки у вигляді «розкладу» та «алгоритму дій» для зменшення проявів небажаної поведінки та розвитку самостійності у дітей з особливими освітніми потребами	185
Мішеніна А.В.	Роль дошкільного виховання у формуванні соціально-громадянської компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку	187
Мигаль С.Б.	Соціалізація дітей з нормотиповим розвитком та дітей з інтелектуальними порушеннями	190
Миронова С.П.	Сучасні тенденції інклюзивного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями	193
Михайлова М.М.	Теоретичні засади проблеми психологічної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	195
Михайлюк Л.В.	Дидактичні ігри як засіб розвитку мовлення та літературних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови та літератури	198
Михальська С.А.	Особливості проведення комплексної оцінки розвитку дитини	201
Михальська Ю.А.	Нейрофізіологічні аспекти функціонування основних психічних процесів	203
Михальський А.В.	Етіологія та клінічні прояви психічного дизонтогенезу	206
Молофій С.І.	Ефективна комунікація як складова професійної компетентності фахівців з освіти дітей з ООП	209
Мостовий Л.П.	Особливості діяльності сурдопедагогів у розвинених країнах Європи	210
Мрачковська Т.Л.	Особливості мотивації до навчання учнів з розладами спектру аутизму	214
Назаренко І.О.	Культура усного мовлення педагогічного працівника як важливий чинник у роботі з дітьми в інклюзивних класах	215
Ніколенко Л.М.	Технологічно орієнтований підхід в освітній інклюзії	218
Огороднійчук З.В., Довгопол Р.Б.	Роль гри в корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку	221
Оляновська М.О.	Методи формування громадянської компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в позаурочний час	223
Опалюк О.М.	Сучасний дитячий дизайн як перспективний напрям художньо-естетичного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями	226
Опалюк Т.Л., Брилінський Д.О.	Аналіз розвитку інклюзивного туризму закордоном	231
Охота І.В., Чепурняк Н.В.	Інклюзивне навчання – рівний доступ до якісної освіти	234

Павлишина Н.Б., Цісарук С.М.	Вплив нейроігор на розвиток мовлення у дітей дошкільного віку	237
Павлик Л.І., Лиса О.І.	Формування сенсорних еталонів у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	239
Паньковець Т.С.	Особливості формування комунікативної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями	242
Підгорна В.В.	Значення ролі батьків у розвитку дитини з розладом аутичного спектру раннього віку	246
Платонова О.Г.	Використання арттерапевтичних технік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	249
Помирляну О.Т.	Теоретичний аналіз проблеми формування життєвих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями	252
Присяжнюк Т.В.	Естетичне виховання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами образотворчого мистецтва	254
Прінц О.М.	Особливості інклюзивного навчання молодших школярів з розладами спектру аутизму	257
Прядко Л.О.	Освітні втрати дітей з інтелектуальними труднощами у воєнний час	260
Романишин. Н.С.	Детермінанти комунікативної компетентності молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	262
Саранча І.Г.	Ефективні стратегії партнерської взаємодії з батьками дітей з ООП: досвід закладів спеціальної та інклюзивної освіти	265
Семенець А.І.	Психологічні та соціальні методи підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, які переживають ПТСР	268
Семенюк О.М.	Особливості формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму	271
Сербалюк Ю.В., Співак В.І.	Соціальні послуги та пільги сім'ям, що виховують дитину з особливими освітніми потребами на сучасному етапі	273
Сердечна В.М.	Роль батьків у розвитку дитини з розладом аутистичного спектра: підтримка, адаптація та успіх	277
Сизова Н.В.	Роль інноваційних логопедичних технологій у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час корекції читання	280
Смик Л.В.	Особливості ставлення батьків учнів з нормотиповим розвитком до інклюзивного навчання	283
Совик А.Ю.	Вплив шкільної інклюзії на розвиток соціальних навичок у школярів з РСА: підходи, виклики та перспективи	286
Смоляк В.М., Турубарова А.В.	Психолого-педагогічні умови ефективного педагогічного спілкування корекційного педагога з учнями з особливими освітніми потребами	288
Старик С.В.	Роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з ООП в умовах інклюзивного середовища	291

Ткач О.М.	Особливості засвоєння лексико-семантичної системи мовлення дітьми старшого дошкільного віку з легким порушенням інтелекту	293
Ткач О. М., Маркова А.В., Маркова А.В.	Використання лялькотерапії в роботі з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку	296
Ткач О.М., Щесняк А.В.	Психологічна підтримка сімей, що виховують немовленнєвих дітей	298
Толокно А.	Профілактика порушень голосу як один із аспектів професійної компетентності корекційних педагогів	301
Федоренко С.В.	Формування корпоративної культури у майбутніх вчителів-дефектологів для роботи в інклюзивних закладах освіти	303
Фіц Ю.С.	Формування вміння спілкуватися простими непоширеними реченнями у дітей з II рівнем загального недорозвинення мовлення, обумовленим легким ступенем порушення інтелекту	305
Цема В.С.	Гармонізація засобів національно-патріотичного та естетичного виховання у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами	308
Чеботарьова О.В.	Психолого-педагогічна підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні	311
Чопік О.В., Гулько В.А.	Особливості роботи вчителів інклюзивних закладів з дітьми зі складними порушеннями розвитку	314
Чопік О.В., Коржанюк О.О.	Дидактичні ігри як засіб збагачення словника у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	317
Шевченко В.М.	Компетентнісний підхід у підготовці фахівців-сурдопедагогів в закладах вищої освіти	320
Штойко А.В.	Розвиток емпатії у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	322
Шумілова Н.М.	Організація корекційно-розвиткових занять з дітьми з ООП у дистанційному форматі засобами платформи NEARPOD	324
Яковлева С.Д.	Особливості пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку	326
Ярема І. Є.	Використання методу прикладного аналізу поведінки у корекції розладів аутистичного спектру в дітей середнього дошкільного віку	329

Бабурнич Т.М., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Гаяш О.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти
*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ (ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА) ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Сучасна освіта України ставить високі вимоги до якості професійної діяльності вчителя. В інклюзивному просторі сучасної освіти діяльність педагога-дефектолога залишається однією із найбільш затребуваних.

У спеціальній педагогіці різним аспектам сутності діяльності дефектологів присвячено праці В. Бондаря, О. Гаяш, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, В. Лапшина, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, С. Федоренко, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Ярмаченка та ін. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності вчителів-дефектологів, пов'язаній із корекційним спрямуванням навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями. Однак питання особливостей професійної діяльності вчителя-дефектолога інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) потребує особливої уваги, оскільки в зазначеному закладі діяльність фахівця не лише пов'язана з корекційною роботою.

З метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти в Україні створені Інклюзивно-ресурсні центри (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545).

У Положенні про інклюзивно-ресурсний центр [2] зазначено, що одним із основних завдань ІРЦ є: проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб у разі встановлення у них особливих освітніх потреб.

Вчитель-дефектолог ІРЦ проводить комплексну оцінку освітньої діяльності дитини (визначення рівня сформованості знань, вмінь, навичок відповідно до навчальної програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей певного віку). Результати оцінки дефектолог зазначає у висновку про комплексну оцінку [2].

Спостереження за діяльністю вчителів-дефектологів і додатково проведена з ними бесіда дозволили нам вибудувати алгоритм діяльності учителя-дефектолога ІРЦ:

1. Оцінка історії розвитку дитини зі сторони своєї спеціалізації (анамнез за документами і дані, отримані від батьків).

2. Вивчення документації (робочі зошити, результати клінічних досліджень, характеристики на дитину) й аналіз представленої інформації про різні сфери життя і попередні етапи розвитку дитини.

3. Бесіда з батьками (законними представниками).

4. Спостереження за діяльністю дитини в процесі обстеження іншими фахівцями.

5. Власне діагностичне обстеження у відповідності з віком і діагностичною гіпотезою.

Обстеження дефектолог проводить індивідуально з кожною дитиною, не допускаючи допомоги з боку батьків та інших дорослих.

6. Експрес аналіз результатів власної оцінки розвитку і підготовка звіту щодо оцінки освітньої діяльності. У звіті дефектолог аналізує й інтерпретує результати оцінювання; визначає особливості розвитку дитини; визначає потреби у сфері оцінювання; розробляє рекомендації з надання психолого-педагогічної допомоги; визначає пріоритетні напрямки корекційно-розвиткової роботи; розробляє рекомендації для організації освітнього процесу дитини (у разі потреби дозування допомоги і підтримки корекційного педагога/дефектолога (з урахуванням системності, особливостей дитини)).

7. Колегіальне обговорення з визначенням категорії освітніх труднощів, індивідуальних особливостей дитини, слабких і сильних сторін, рівня підтримки. Результати оцінки освітньої діяльності узгоджуються з іншими фахівцями ІРЦ, зводяться у єдине ціле. Вони не являються ізольованим описом спостережень і отриманих даних.

8. Оформлення висновку в АС ІРЦ.

9. Консультування батьків (законних представників).

Основними критеріями освітньої діяльності дитини в процесі діагностики є: емоційне реагування на ситуацію спілкування з дорослим і процедуру обстеження; вміння адекватно оцінити результат своєї роботи; розуміння інструкції і мети завдання; приймання завдання, прояв інтересу до завдання і стійкість цього інтересу; організація і темп діяльності; самоконтроль; зосередженість і працездатність; способи вирішення запропонованих завдань; відповідність дій дитини умовам завдання, характеру діагностичного матеріалу та інструкції; здатність приймати допомогу; здатність здійснювати перенос показаного способу дії на аналогічні завдання.

Також вчитель-дефектолог ІРЦ надає корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами (ООП), які не відвідують заклади освіти та не отримують відповідної допомоги [2].

Корекційно-розвиткові заняття, які проводить вчитель-дефектолог регламентуються окремим розкладом, який складає директор ІРЦ за участю відповідних фахівців. Розклад складається на кожен дитину з зазначенням

форми проведення корекційно-розвиткового заняття (індивідуальна чи групова).

Аналіз праць вчених і спостереження за діяльністю фахівців ІРЦ дозволили нам визначити основні напрями роботи вчителя-дефектолога на корекційно-розвиткових заняттях:

- формування базових передумов навчальної діяльності (навичок імітації, розуміння інструкцій, навичок роботи за зразком тощо);
- корекція навичок, що перешкоджають успішному оволодінню програмним матеріалом: розвиток зорового аналізатора та просторового сприйняття елементів букв, розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації, тощо;
- формування просторово-часових уявлень, уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності;
- формування елементарних математичних понять;
- розвиток пізнавальної діяльності;
- розвиток навичок соціально-побутової адаптації (допомога у оволодінні навичками самообслуговування, навичками соціально прийнятної поведінки у суспільних місцях, диференціація та осмислення картини світу та її тимчасово-просторової організації; диференціація та осмислення свого соціального оточення та освоєння відповідних віку системи цінностей та соціальних ролей).

Потрібно сказати, що дефектолог ІРЦ працює не тільки з дітьми, які мають відхилення від норми у своєму розвитку. У сфері його діяльності виявляються і батьки. Діапазон надання допомоги батькам коливається від зміни і формування позитивного відношення до дітей до консультування і надання допомоги з питань навчання, виховання і корекційної роботи, а також подальшої соціалізації й інтеграції у суспільство [1].

Отже, вчитель-дефектолог ІРЦ проводить глибоке і всебічне обстеження особливостей розвитку дитини/особи; проводить корекційно-розвиткові заняття, спрямовані на компенсацію і корекцію недоліків розвитку дітей; розвиває основні психічні процеси у дітей; допомагає дитині з ООП соціалізуватися, навчитися жити зі своєю особливістю, зрозуміти і прийняти себе; веде консультування батьків, під час якого вони вчаться необхідних прийомів навчання і виховання своєї дитини.

Список використаних джерел

1. Гаяш О.В. Особливості планування і проведення корекційно-розвиткових занять в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. Вип. 17. С. 84–94.

2. Кабінет Міністрів України. (2017, лип. 12). Постанова № 545, Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 26.10.2024).

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

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сьогодні в освіті актуальним є компетентнісний підхід, що передбачає «спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [1]. Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; комунікативна компетентність; міжпредметна естетична компетентність. Ключова компетентність – спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти до ключових (загальних) компетентностей належать: належить уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності [1]. Соціальна компетентність – здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [1].

Психічні та фізичні порушення призводять до проблем у спілкуванні з іншими при встановленні соціальних зв'язків. Особливо це стосується старшокласників з інтелектуальними порушеннями, яким найбільше потрібна допомога для переходу у самостійне життя, при оволодінні соціальними навичками та ролями, для успішної соціалізації.

Проблеми соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку досліджували: А.В. Висоцька, І.В. Гладченко, Н. Кравець, І. Матющенко, М.О. Супрун, І. В. Татьянчикова та ін. Формування соціальної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями вивчали: В.Є. Коваленко, Н.П. Кравець, Ю.О. Кравець, Г.Б. Соколова, К.С. Тороп, Я.А. Утьосов та ін. Вчені зауважують, що недорозвиток соціальної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями виникає через негативний вплив біологічних та соціальних чинників: недорозвиток пізнавальної та орієнтувальної

діяльності, низький інтерес до соціального життя, обмежені контакти з ровесниками, низький рівень соціальної мобільності, знижений емоційний самоконтроль і низька саморегуляція в ситуації спілкування, недорозвиток ціннісної сфери та моральних понять.

Н.П. Кравець вважає, що учні з інтелектуальними порушеннями у спілкуванні часто не спроможні відстоювати власну точку зору, довести її доцільність, а судження інших оцінюють залежно від позиції співрозмовників. Проявляються недоліки критичності й самокритичності, зниження самоконтролю, що призводить до замкнутості, комунікативної фобії, неспроможності зрозуміти смисл сприйнятого матеріалу та відтворити й ефективно використати його [3].

Для учнів з інтелектуальними порушеннями властиве невміння порівнювати та аналізувати свої емоційні стани, що викликає емоційну байдужість до інших, знижує емпатійні здібності, викликає проблеми в комунікативній поведінці, відповідних емоційних реакцій при спілкуванні.

І.М. Матющенко розглядає емпатію як механізм соціально-психологічної адаптації старшокласників спеціальних освітніх закладів. Вчений доводить, що емпатія відіграє важливу роль для оптимізації соціально-психологічної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями для успішної їх соціалізації і інтеграції в соціальні взаємозв'язки [4, с. 49]. Емпатія передбачає вміння розуміти почуття і стосунки, психоемоційні стани іншого у формі співпереживання. Емпатія впливає на успішність у стосунках, контролює соціальну поведінку людини, позитивно впливає на її соціальну адаптацію [5].

Низький рівень соціальної компетентності Я.А. Утьосов встановив у половини учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (54,39% в експериментальній та 51,79% в контрольній групі). Середній рівень сформованості соціальної компетентності констатований у 36,85% підлітків експериментальної групи та 39,28% підлітків контрольної групи. Наявність високого рівня встановлено лише у незначної кількості учнів з інтелектуальними порушеннями (8,76 % в експериментальній та 8,93 % в контрольній групі) [6, с. 275-276].

Результати проведеного В.Є. Коваленко теоретико-експериментального дослідження вказують на суттєве зниження соціальної компетентності старших школярів з інтелектуальними порушеннями. Виявлено суттєві розходження між хронологічним та соціальним віком старших школярів з інтелектуальними порушеннями за показниками «організованість і довільність», «ставлення до власних обов'язків», «розвиток спілкування». Їм притаманні труднощі комунікативної взаємодії та виразні порушення організаторських здібностей, що виявляються в невмінні планувати та контролювати діяльність, приймати рішення та покладати на себе відповідальність за їх виконання [2, с. 37-38].

Отже, переважно низький рівень соціальної компетентності старших школярів з інтелектуальними порушеннями передбачає корекційно-розвиткову

роботу для розвитку у старшокласників навичок спілкування, формування у них відповідального ставлення до обов'язків, комунікативних навичок, самоконтролю і аналізу діяльності, формування життєвих цілей.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 01.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>

2. Коваленко В.Є. Особливості соціальної компетентності старших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2022. Випуск 42. С. 28-39.

3. Кравець Н. П. Читацька діяльність як чинник формування соціальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. № 2. С. 325-330.

4. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03 – спеціальна педагогіка. К., 2008. 154 с.

5. Матющенко І. М. Емпатія як механізм соціально-психологічної адаптації учнів допоміжної школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна*. 2007. Вип. VII. С. 286-288.

6. Утьосов Я.А. Особливості провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями в контексті формування у них соціальних компетентностей. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип. 16. Том 2. С. 267-278.

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

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні актуальним є підготовка високопрофесійного фахівця, який володіє системою відповідних професійно важливих особистісних якостей. Особливої актуальності ця проблема набуває у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. Вони працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами, тому повинні володіти досить високим

рівнем гуманності, емпатії та доброзичливості.

Для вивчення професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців спеціальної освіти потрібно проаналізувати поняття «професійно важливі якості особистості». У психології є значна кількість досліджень, присвячених вивченню «професійно важливих якостей». Цю наукову проблему вивчали: О.В. Брюховецька, А.І. Гусев, Л.М. Карамушка, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб, О.С. Штепа, Т.С. Яценко та ін. О.І. Гура вважає, що професійно важливі якості – це «стійкі, суттєві, рівноцінні професійні якості, які можуть бути оцінені». О. М. Кокун зауважує, що професійно важливі якості – це психологічні якості особистості, які визначають продуктивність професійної діяльності, вони є багатофункціональними і кожна професія має свою систему таких якостей.

Фахівці спеціальної освіти також повинні володіти відповідним набором професійно важливих якостей. Цю проблему вивчали: Н.М. Басалюк, М.І. Берегова, М.Г. Буйняк, Г. Гац, Т.О. Докучина, О.В. Колишкін, І. Кузава, С.П. Миронова, С.А. Михальська, М.С. Омельченко, Н. Павлишина, Р.М. Пріма, Л.О. Прядко, Н.В. Савінова, В.М. Синьов, Д. Супрун, В.В. Тарасова, М. Шеремет та ін. В.М. Синьов, Д. Супрун розглядають готовність фахівців у галузі спеціальної освіти до наукової і професійної діяльності як «інтегративне особистісне новоутворення, що виявляється налаштованістю до застосування методів і засобів науково-дослідної роботи та інтересом до роботи в зазначеній системі, наявністю професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, значущих особистісних і професійних якостей та досвіду». На думку науковців, формування професійної компетентності студентів у системі спеціальної освіти – це «процес, який спрямований на оволодіння кваліфікацією відповідно до заданих професійних стандартів, що дозволить на основі сформованих професійно важливих якостей та творчої індивідуальності ефективно провадити фахову діяльність» [7, с. 41].

С.А. Михальська до структури психологічної готовності фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності віднесла п'ять функціонально пов'язаних компонентів – мотиваційний, когнітивний, оціночний, операційний і особистісний [5, с. 24]. Т.О. Докучина, Р.М. Пріма описали важливу роль професійної мобільності фахівців спеціальної освіти. Специфіка професійної діяльності фахівців спеціальної освіти потребує сформованості мобільності як якості особистості фахівця, що проявляється у готовності до змін та швидкій адаптації до нових умов. Показниками мобільності, на думку Т.О. Докучиної, є: готовність до виконання нових нестандартних завдань, інноваційних видів діяльності, зміна умов роботи, використання новітніх технологій та методик, рефлексивність, здійснення самоосвіти і саморозвитку та ін. [1, с. 100].

Дисертаційне дослідження М.С. Омельченко присвячена проблемам вивчення психології розвитку професійної свідомості корекційного педагога, де

здійснено модифікацію структури професійної свідомості фахівця, відповідно до чого М.С. Омельченко виокремлено такі складові блоки: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. Когнітивний блок професійної свідомості фахівця спеціальної освіти визначається системою професійних знань і уявлень, зміст яких передбачає характер професійної діяльності і відповідає рівню професійної підготовки здобувачів вищої освіти, тобто розвитку професійної спрямованості, знань, умінь і навичок. Рефлексійний блок професійної свідомості фахівця – це професійна самооцінка, рівень задоволеності професією, рівень професійних домагань, професійні плани, проектування професійного шляху, професійна гордість, професійні ідеали і антиідеали, професійна ідентифікація, професійна совість. Аксіологічний блок професійної свідомості – це усвідомлення колективних, суспільних та індивідуальних цінностей. Мотиваційний блок професійної свідомості – це усвідомлення цілей, що є регуляторами і спрямовують професійну діяльність, особистісні і професійні установки фахівця. Афективний блок – це усвідомлення професійних почуттів і емоцій [4].

Дослідження С.П. Миронової та Т.О. Докучиної свідчить, що корекційні педагоги готові до професійного саморозвитку та у більшості прагнуть підвищити рівень своєї професійної компетентності. Зокрема, за результатами анкетування більшість корекційних педагогів оцінили рівень своєї професійної компетентності як достатній, а не високий. Переважання високого рівня здатності до професійного розвитку також підтверджує готовність корекційних педагогів до підвищення рівня професійної компетентності [3, с. 131].

М.С. Омельченко виділила такі професійно значущі якості корекційного педагога як діяльнісна активність, ініціативність, енергійність, доброзичливість, тактовність, впевненість в отриманні позитивного результату власної професійної діяльності [4]. О.В. Колишкін описує вимоги до особистості фахівця спеціальної освіти: гуманність, любов до дітей і бажання їм допомогти, доброта, терплячість, адекватна реакція на найпростіші незвичні форми поведінки дітей з ООП, доброзичливе почуття гумору, глузування над дитиною неприпустиме, важливим є вміння вчасно зняти напругу та запобігти конфлікту. На думку науковця, якщо педагога «дратують діти з порушеннями у розвитку, то йому протипоказано бути корекційним педагогом» [2]. М.І. Берегова Н.В. Савінова, В.В. Тарасова В. В. зауважили про роль культури мовлення та риторичної культури у роботі фахівця спеціальної освіти [6; 8].

Отже, для майбутнього фахівця спеціальної освіти є досить важливими особистісні професійно значимі якості, оскільки він працює з особливою і досить вразливою категорією – дітьми з психофізичними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Докучина Т.О. Горизонтальна мобільність у професійній діяльності фахівців спеціальної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2022. №19. С. 92-101.

2. Колишкін О. В. Професійна культура майбутніх вчителів-дефектологів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2012. № 46. С. 40-43.

3. Миронова С. П., Докучина Т.О. Розвиток фахової компетентності корекційних педагогів у процесі професійної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 38. С. 123-129.

4. Омельченко М.С. Типізація корекційних педагогів на основі професійно-особистісних якостей. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 9 (38). «Серія «Соціальні та поведінкові науки». С. 39-54.

5. Підготовка майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійного розвитку: навчально-методичний посібник / укладач: С. Михальська. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 234 с.

6. Савінова Н. В., Берегова М.І. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5 (1). С. 292-302.

7. Синьов В.М., Супрун Д., Шеремет М. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта України*. 2020. №1. С. 34-42.

8. Тарасова В.В. Риторична культура як складова професійно-комунікативної компетенції майбутніх корекційних педагогів. *Педагогіка формування творч. особистості у вищ. і загальноосвіт. шк.* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип. 34 (87). С. 341-347.

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

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Емоційне вигорання у батьків, особливо тих, хто виховує дітей з особливими освітніми потребами (ООП), є складним психологічним станом, який виникає внаслідок тривалої емоційної напруги. Це проявляється у відчутті постійної втоми, байдужості, роздратування, втрати інтересу до життя та нездатності отримувати задоволення від повсякденних речей.

Причини цього явища багатогранні. Постійний стрес, пов'язаний з необхідністю постійного догляду, організацією лікування та реабілітації, фінансовими труднощами, спілкуванням з медичними та освітніми закладами, створює значне навантаження на батьків. Нестача соціальної підтримки, відчуття ізоляції та непорозуміння оточення посилюють цей стан. Фізичне виснаження, пов'язане з недосипанням, хронічною втомлюваністю та проблемами зі здоров'ям, також є важливим фактором.

Емоційне виснаження виникає внаслідок постійних переживань за здоров'я та майбутнє дитини, почуття провини та безпорадності. Фінансові труднощі, пов'язані з лікуванням та реабілітацією, створюють додатковий стрес. Відсутність інформації та знань про особливості розвитку та виховання дітей з ООП посилює тривогу та безпорадність батьків. Високі очікування суспільства, що часто не відповідають реальним можливостям, можуть призвести до почуття провини та невпевненості. Відсутність часу для себе, пов'язана з постійним доглядом за дитиною, також сприяє вигоранню.

Наслідки емоційного вигорання батьків можуть бути серйозними. Це може призвести до погіршення фізичного здоров'я, проявитися у вигляді хронічної втоми, проблем зі сном, ослаблення імунної системи. На психічному рівні можуть виникнути депресія, тривога, відчуття безнадії, зниження самооцінки. Це також може негативно вплинути на сімейні відносини, призвести до конфліктів між батьками, віддалення від інших дітей у сім'ї. Крім того, страждає і якість життя дитини, яка може відчувати нестачу уваги та турботи з боку батьків, мати труднощі у взаємодії.

Розуміння причин та наслідків емоційного вигорання є першим кроком до розробки ефективних стратегій профілактики та подолання цього стану.

Соціальні служби відіграють ключову роль у запобіганні емоційного вигорання батьків дітей з ООП. Їхні дії спрямовані на створення сприятливого середовища, надання необхідної підтримки та інформації, а також на зміцнення соціальних зв'язків. Основні напрямки роботи соціальних служб включають надання психологічної допомоги (індивідуальні консультації, групові заняття, тренінги з управління стресом та емоціями, розвиток комунікативних навичок), соціальну підтримку (створення груп підтримки, організацію заходів для відпочинку та дозвілля, залучення волонтерів), інформування та навчання батьків (проведення інформаційних заходів, надання доступу до інформаційних ресурсів, консультації фахівців різних профілів), матеріальну підтримку (надання фінансової допомоги, організація безкоштовних послуг) та співпрацю з іншими організаціями (медичними закладами, освітніми закладами, благодійними організаціями). Завдяки таким діям соціальні служби сприяють зменшенню рівня стресу у батьків, підвищенню їхньої самооцінки та впевненості у своїх силах, покращенню міжособистісних відносин у сім'ї, збільшенню знань та навичок батьків у вихованні дитини з ООП та покращенню якості життя дітей з ООП. Важливо розуміти, що профілактика

емоційного вигорання батьків – це тривалий і комплексний процес, який вимагає спільних зусиль соціальних служб, медичних працівників, освітян, громадських організацій та самих батьків.

Результати проведеного аналізу є цінним інструментом для розробки нових, ефективних програм підтримки сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, вони можуть бути використані для створення більш персоналізованих і комплексних програм, що враховуватимуть не лише психологічні, а й соціальні та матеріальні потреби таких сімей. Крім того, отримані дані дозволять підвищити обізнаність суспільства про проблему емоційного вигорання батьків, що, в свою чергу, сприятиме формуванню толерантнішого ставлення до таких сімей та зміцненню соціальних мереж підтримки.

Список використаних джерел

1. Титаренко Т.М., Кляпець О.Я. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин : науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2007. 142 с.
2. Соколова Г.Б. Особливості емоційного вигорання батьків, які виховують дітей із синдромом Дауна. *Наука і освіта*. 2018. № 5–6. С. 118–122.
3. Скрипник Т.В. Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам. Київ, Видавнича група «Шкільний світ», 2016.
4. Хромова Т. Синдром вигорання [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу до ресурсу: <https://crupp.org/uk/sindrom-vigorannya/>.

Буйняк М. Г., кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Яковченко А. О., здобувач
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 ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ (ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ)

З кожним роком в Україні все більше зростає кількість дітей з порушеннями розвитку, в тому числі зі складними (комплексними). Складність порушення у цієї категорії дітей обумовлює своєрідність їхнього розвитку, що

потребує індивідуалізації освітнього процесу та корекційно-розвиткової роботи. Через складність структури порушення, наявність проблем зі здоров'ям, складні соматичні захворювання, порушення динаміки нервових процесів та емоційно-вольової сфери велика кількість дітей з комплексними порушеннями розвитку потребує індивідуального навчання.

Однією із категорій дітей зі складними порушеннями розвитку є діти, у яких має місце поєднання інтелектуального порушення легкого чи помірного ступеня з розладами спектру аутизму (далі – з РСА). Не зважаючи на великий інтерес українських та закордонних науковців до дослідження проблеми індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями розвитку, поширеною проблемою й досі є недостатня кількість методів та засобів для забезпечення ефективного освітнього процесу в умовах індивідуальної форми здобуття освіти, а також недостатня кількість кваліфікованих фахівців, які здатні забезпечити максимально можливу індивідуалізацію навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та РСА [2].

Різні аспекти навчання та корекційно-розвиткової роботи з дітьми зі складними (комплексними) порушеннями розвитку, в тому числі й індивідуального навчання, висвітлені у науковому доробку таких науковців, як М. Буйняк, О. Гаяш, Р. Дутковська, С. Конопляста, С. Миронова, Л. Прохоренко, Т. Сак, І. Соколянський, О. Чеботарьова та ін. Проаналізувавши актуальні наукові праці, можемо зробити висновки, що, не зважаючи на наявність досліджень із зазначеної теми, залишають нерозв'язаними багато проблем, пов'язаних з організацією та індивідуалізацією освітнього процесу в умовах індивідуального навчання дітей зі складними (комплексними) порушеннями розвитку, а саме з інтелектуальними порушеннями та РСА.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями розвитку, а саме осіб з РСА в поєднанні з інтелектуальними порушеннями.

У дефектологічному словнику індивідуальне навчання визначається як особлива організаційна форма проведення навчальних занять. Індивідуальне навчання застосовується, якщо дитина не спроможна навчатися в навчальному закладі тимчасово чи стаціонарно. Причини такого стану бувають набутими та вродженими: травми, вади фізичного та інтелектуального розвитку тощо. Для навчання таких дітей органами освіти призначаються вчителі, які проводять заняття в домашніх умовах, або лікувальних установах. Особливості фізичного й інтелектуального розвитку дітей потребують індивідуалізації навчання і виховання. У навчальних планах таких шкіл передбачено години для індивідуальних занять [1].

С. Миронова зазначає, що діти, які навчаються на індивідуальному навчанні, працюють за індивідуальним навчальним планом. За умови, якщо дитина має складні проблеми зі здоров'ям, або ж порушення розвитку, внаслідок якого не може опанувати загальну навчальну програму, тоді

спеціально для неї розробляється програма, яка буде відповідати її можливостям. Основою для складання індивідуальної програми є навчальна програма школи, яка відповідає рівню розвитку дитини [4].

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що організація індивідуального навчання для дітей з ООП буде ефективною лише з урахуванням корекційної складової у навчальному процесі. Вимоги сучасного суспільства до розвитку дитини значно зросли, тому дитина з ООП потребує не лише корекційної допомоги, а й спеціально організованого корекційно-педагогічного супроводу [2; 3; 4].

Р. Дутковська, здійснивши системне вивчення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, визначає його як цілеспрямований вплив на учня шляхом реалізації корекційної мети в навчальному процесі за допомогою забезпечення усіх умов та складових супроводу з метою підвищення якості й ефективності навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Науковиця зазначає, що цілеспрямований вплив на учня в рамках корекційно-педагогічного супроводу передбачає комплексну, глибоку та безперервну роботу з дитиною, у якій крім вчителя і учня залучається команда фахівців та батьки [2].

Працюючи з дітьми з інтелектуальними порушеннями та РСА в умовах індивідуального навчання і фахівці, і батьки мають враховувати психолого-педагогічні особливості цієї категорії дітей та дотримуватися охоронно-педагогічного режиму.

Наведемо приклади прийомів реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями та РСА:

- уповільнений темп навчання, без надмірних сенсорних та розумових перевантажень;
 - дотримання чіткої організації та структури заняття; при непередбачених змінах слід пояснити дитині, чому сьогодні порядок дій буде інакшим;
 - чіткі, конкретні, подані простою мовою з контактом «очі-в-очі» інструкції щодо виконання завдань;
 - поєднання вербальної інструкції з наочною;
 - допомога в організації простору і часу;
 - зменшення обсягу роботи на початкових етапах через уповільнений темп роботи дитини або надання додаткового часу на виконання звичайного обсягу;
 - за наявності рухового неспокою, крику, істерики – ізоляція чи усамітнення дитини в заздалегідь підготовленому куточку (окремій кімнаті) із контролем дорослого;
 - похвала, емоційна підтримка, проте без емоційного перевантаження [3].
- Відзначимо, що конкретні прийоми індивідуального підходу, добір змісту

й методів для проведення уроків і корекційно-розвиткових занять залежать від індивідуальних особливостей конкретного учня.

Отже, індивідуальне навчання є однією з форм організації освітнього процесу, яка реалізується з метою забезпечення прав осіб на отримання повної загальної середньої освіти з урахуванням індивідуальних особливостей та стану здоров'я. Для успішної організації та реалізації індивідуального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та РСА педагог повинен добре знати особливості їхнього психофізичного розвитку, типові труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, що обумовлені характером порушення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності розробки методичного забезпечення індивідуального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та РСА, спрямованих на підвищення його ефективності.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Боднаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

2. Дутковська Р. В. Корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності. Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2021. 236 с.

3. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2022. 172 с.

4. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

Буйняк М.Г., кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Пендюк Л.М., асистент вчителя
Кам'янець-Подільського ліцею №3,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЛЬ БАТЬКІВ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Соціалізація як комплексний процес та результат засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду є одним із вагомих чинників успішного розвитку особистості. Проте є категорії людей, які, через свої психофізичні особливості, відчувають суттєві труднощі соціалізації. Однією із них є люди з розладами спектру аутизму (далі – з РСА). Вони мають серйозні труднощі у взаємодії з іншими людьми, що може призвести до соціальної ізоляції, відторгнення та обмеження можливостей для їхньої самореалізації. На сучасному етапі соціалізація дітей з РСА є надзвичайно актуальною темою через стрімке зростання їх кількості. За даними ВООЗ на 2022 р. поширеність аутизму у світі складає приблизно 1 випадок на 100 дітей, проте клінічні та психолого-педагогічні дослідження з різних країн вказують на ще більшу частоту – 1 випадок на 54 дитини. Таке зростання кількості дітей з РСА вказує на необхідність розробки ефективних програм для їхньої соціальної інтеграції, які передбачатимуть врахування соціальної ситуації розвитку та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Вагомим чинником успішної соціалізації дітей з РСА є активна участь батьків. Це пояснюється насамперед тим, що саме батьки є суб'єктами первинної соціалізації для своїх дітей: вони забезпечують не лише задоволення фізіологічних потреб дитини, її емоційну підтримку та захист, а й беруть активну участь в освітньому та корекційно-розвитковому процесах, допомагаючи дитині засвоювати основи соціальної поведінки та адаптуватися до реалій суспільства.

Їхня роль полягає не лише в забезпеченні емоційної підтримки, але й у реалізації корекційно-розвиткового впливу та закріпленні здобутих знань, умінь і навичок вдома. Численні дослідження доводять, що співпраця між батьками дітей з РСА та фахівцями значно покращує показники соціалізації, що особливо значущим є в період раннього дитинства.

Різні аспекти проблеми освіти, розвитку та соціалізації дітей з РСА активно вивчаються у вітчизняній та зарубіжній науковій спільноті

(К. Островська, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Стаднік, В. Тарасун, А. Хворова, Д. Шульженко, S. Baron-Cohen, U. Frith, McConachie & Diggle, O. Postré E. Schopler, L. Wing та ін.). Вчені наголошують, що соціалізація дітей з РСА є складним процесом, що вимагає комплексного, системного підходу, який передбачає залучення різнопрофільних фахівців, батьків та враховує індивідуальні потреби кожної дитини [1; 2; 3; 4].

Розглянемо основні аспекти участі батьків у процесі соціалізації дітей з РСА.

1. Участь батьків у діагностиці РСА та ранньому втручанні. Раннє виявлення аутизму та початок роботи з дитиною має вирішальне значення для її подальшої соціалізації. Батьки, зазвичай, першими помічають певні ознаки аутизму, такі як відсутність соціальної взаємодії, нездатність реагувати на емоції, уникнення зорового контакту або затримку в розвитку мовлення. Вони є першою ланкою у діагностиці, тому їхня обізнаність та активність відіграють важливу роль у ранньому втручанні. Зазначимо, що умовою успішності раннього втручання при аутизмі є не лише активність батьків, а й їхня готовність до співпраці з фахівцями, довірливі взаємини з ними [2].

2. Участь батьків у виборі та впровадженні методів та прийомів соціалізації і корекційно-розвиткового впливу на дитину. Зауважимо, що й цей напрям передбачає партнерську взаємодію батьків та фахівців, оскільки жодна методика (наприклад, ТЕАССН, АВА-терапія та ін.) не може бути ефективною без належної підтримки та закріплення сформованих навичок у домашніх умовах. Постійний контроль і спостереження за поведінкою дитини вдома дають змогу батькам коригувати та адаптувати методики, забезпечуючи найбільш сприятливі умови для соціалізації. Наприклад, дослідження показують, що діти, які отримують регулярні соціальні тренування не лише у школі, а й удома, демонструють швидший прогрес у розвитку соціальних навичок [3].

3. Навчання батьків ефективним методам взаємодії з дитиною з РСА.

Окрім того, що батьки є активними учасниками процесу соціалізації, вони також потребують навчання. Програми, що спрямовані на навчання батьків, відіграють вирішальну роль у покращенні їхньої здатності взаємодіяти з дитиною та сприяти її соціальній адаптації. Батьки, які проходять спеціальні тренінги з розвитку комунікативних і соціальних навичок своїх дітей, зазвичай краще розуміють, як реагувати на специфічні поведінкові виклики та як допомагати дитині в адаптації до соціального середовища. Зокрема, програми на основі моделі «Pivotal Response Treatment» передбачають активне залучення батьків до терапевтичного процесу. Це дозволяє створити безперервний процес навчання та соціалізації, коли батьки використовують терапевтичні підходи у повсякденному житті. Вони навчаються створювати такі умови, які сприяють природній соціальній взаємодії дитини, як-от ігри, спільне читання книг, інтерактивні заходи тощо [1; 2; 3].

4. Емоційна підтримка та мотивація дитини. Батьки надають емоційну підтримку своїм дітям, допомагаючи їм відчувати себе безпечно та комфортно в нових соціальних умовах. Діти з РСА часто стикаються з труднощами в соціальному середовищі, відчувають стрес у нових ситуаціях, страх перед змінами або труднощі в розумінні соціальних сигналів. Батьки допомагають долати ці бар'єри через забезпечення безпечної емоційної атмосфери, поступово вводячи дитину в нові соціальні умови та підтримуючи її під час адаптації. Також важливо, щоб батьки мотивували дітей до соціальної взаємодії через позитивне підкріплення (похвала, заохочення тощо) [1; 3; 4].

5. Забезпечення соціальних можливостей. Батьки відповідальні за створення умов для соціальних взаємодій, організовуючи для дітей можливості для комунікації з однолітками, участі у громадських заходах, гуртках чи групах підтримки для дітей з особливими освітніми потребами [1; 3; 4].

6. Підтримка розвитку самостійності. Роль батьків не обмежується лише підтримкою на початкових етапах соціалізації. Вони також відіграють важливу роль у підготовці дитини до дорослого життя, нездатність бути самостійним стає ключовою. Поступовий розвиток незалежних навичок, таких як прийняття рішень, планування повсякденного життя та управління емоціями, є важливим елементом соціалізації. Батьки можуть створювати ситуації, де дитина поступово навчається приймати на себе відповідальність за різні аспекти свого життя, включаючи спілкування з іншими людьми та інтеграцію в соціум [1; 2; 3].

Отже, участь батьків у процесі соціалізації дітей з РСА є надзвичайно важливою, що підтверджують як наукові дослідження, так і відомості фахівців-практиків. Проте не всі батьки здатні надати повноцінну підтримку своїм дітям та реалізувати ті завдання, які передбачає сімейне виховання дітей з РСА. Зважаючи на зазначене, перспективним напрямом дослідження проблеми вважаємо розробку навчально-методичного та психологічного забезпечення, спрямованого на підготовку батьків до виховання та соціалізації дітей з РСА.

Список використаних джерел

1. Островська К. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями. дис. ... докт. психол. наук, 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ, 2013. 487 с.

2. Скрипник Т. Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам : навч.-метод. посібник. Київ: «Шкільний світ», 2016. 160 с.

3. Шульженко Д., Андреева Н. Корекційний розвиток аутичної дитини (книга для батьків та педагогів). Київ: ДМ Кейдун, 2011.

4. Baron-Cohen S. Theories of the autistic mind. *Nature Reviews Neuroscience*. 2008. 9(8). P. 722-730.

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

ВПЛИВ БАТЬКІВ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Сім'я є першим і найважливішим соціальним середовищем для дитини, особливо на етапі раннього віку, коли формуються основи її фізичного, психічного та соціального розвитку. Дослідження впливу сім'ї є актуальним, оскільки саме у ранньому віці закладаються базові навички емоційної регуляції, комунікації та навчання, які впливають на подальший розвиток дитини. Батьки відіграють ключову роль у цьому процесі, виступаючи першими вихователями, що формують уявлення дитини про світ. У сучасному суспільстві, з його динамічними змінами, новими освітніми та технологічними викликами, питання забезпечення оптимальних умов для розвитку дітей стає ще більш актуальним. Важливо вивчати, як різні підходи до виховання та стилі батьківської поведінки впливають на розвиток когнітивних, емоційних і соціальних навичок дитини, а також як сімейні фактори можуть компенсувати або посилювати вплив зовнішнього середовища. З урахуванням важливості раннього розвитку як основи для подальшої успішної адаптації дитини в суспільстві, вивчення впливу сім'ї є необхідним для визначення ефективних підходів до виховання та створення сприятливих умов для гармонійного зростання дитини.

Метою цієї статті є дослідження впливу сім'ї на розвиток дитини раннього віку.

Теоретичну обґрунтованість запропонованої проблеми становили складають дослідження А.М.Богущ, О.К.Безсонової, Н.В.Гавриш, О.В.Саприкіної, С.О.Сисоєвої, О.Д.Рейпольської та ін. Так, Г.С.Костюк наголошував на важливості соціального середовища у формуванні особистості дитини. Науковець наголошував, що саме у ранньому віці батьки відіграють провідну роль у формуванні емоційної стабільності та розвитку базових комунікативних навичок дитини. Особливу увагу вітчизняні науковці приділяють питанню емоційної підтримки дітей від батьків та її впливу на успішність соціалізації. Загалом, аналіз останніх досліджень показує, що сім'я відіграє вирішальну роль у формуванні основних навичок та розвитку дитини у ранньому віці. Вплив батьків на розвиток дітей включає різні аспекти: емоційний, когнітивний, соціальний та фізичний. Розглянемо кожен із них детальніше.

Емоційний клімат у сім'ї є базовим фактором, що формує емоційну стабільність дитини. На ранніх етапах розвитку малюка батьки відіграють роль

первинних вихователів, які допомагають дитині вчитися розпізнавати свої емоції, контролювати їх та взаємодіяти з іншими. Від типу емоційної підтримки, яку надають батьки, залежить здатність дитини адекватно реагувати на зовнішні подразники, розвивати емпатію та встановлювати емоційні зв'язки. Дослідження показують, що діти, які зростають у сприятливій емоційній атмосфері, легше адаптуються до стресових ситуацій, мають вищий рівень емоційної стійкості та почуваються більш упевненими у соціальних взаємодіях. Батьки, які демонструють любов, підтримку та прийняття, сприяють формуванню здорової самооцінки у дитини.

Когнітивний розвиток дитини значною мірою залежить від того, які можливості для навчання створюють батьки. У ранньому віці діти найбільше вчаться через гру та взаємодію з навколишнім середовищем. Батьки, які активно залучають дітей до пізнавальних ігор, читання, розвиваючих занять та творчих активностей, сприяють розвитку їхнього мислення, пам'яті, уваги та мовлення. Згідно з теорією Жана Піаже, когнітивний розвиток дітей проходить через кілька стадій, і на кожному з них важлива роль батьків полягає у створенні умов, які б стимулювали інтелектуальне зростання дитини. Наприклад, у ранньому віці діти вивчають світ через сенсомоторну активність, і батьки повинні надавати можливості для експериментування та відкриттів.

Перші навички соціалізації дитина отримує в сім'ї. Взаємодія з батьками, братами та сестрами є першими кроками до формування здатності співпрацювати, взаємодіяти з іншими та дотримуватися соціальних норм. Діти вчаться комунікації, вирішення конфліктів, підтримки стосунків та адаптації до суспільних вимог саме через сімейну взаємодію.

Фізичний розвиток є невід'ємною частиною гармонійного зростання дитини. Сім'я забезпечує дитині основні умови для формування фізичних навичок, розвитку рухливості та координації. Регулярна фізична активність, ігри на свіжому повітрі, розвиток дрібної та великої моторики – всі ці аспекти залежать від залученості батьків у фізичний розвиток дитини. Особливо важливою є роль батьків у створенні здорового способу життя дитини. Батьки закладають основи для розуміння важливості фізичної активності, правильного харчування та турботи про своє здоров'я.

Невід'ємною частиною процесу розвитку дитини є співпраця батьків з освітніми установами. Успішний розвиток дитини вимагає тісної взаємодії між родиною та дошкільними установами, де відбувається активна соціалізація та інтелектуальний розвиток. Батькам необхідно активно підтримувати процес навчання, надавати допомогу вихователям та створювати вдома сприятливі умови для розвитку навичок, які дитина здобуває в освітньому середовищі.

Роль батьків у розвитку дитини раннього віку є незамінною. Вплив сім'ї охоплює емоційну підтримку, когнітивне навчання, фізичну активність та соціалізацію, що формує основи особистості дитини. Важливо, щоб батьки застосовували гармонійні підходи до виховання, створюючи сприятливе

середовище для розвитку дитини, враховуючи її індивідуальні потреби та забезпечуючи належну підтримку на кожному етапі розвитку.

Список використаних джерел

1. Костюк Г. С. Розвиток особистості в дошкільному віці. *Науковий вісник Педагогічної академії України*. Київ, 2019. № 12. С. 22–35.
2. Піаже Ж. Психологія інтелекту ; пер. з англ. Н. Герасименко. Харків : Промінь, 2020. 410 с.
3. Баумрінд Д. Стилі батьківської поведінки та їх вплив на розвиток дітей. *Психолого-педагогічні дослідження*. 2019. № 5(2). С. 87–101.
4. Захарова О. М. Використання ігрових технологій у розвитку дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. 2020. № 4. С. 33–41.
5. Монтессорі М. Методика Монтессорі: як розвивати дитину через свободу. Львів : Піраміда, 2019. 315 с.

Василак О.С., здобувач
третього(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 015 «Професійна освіта»
*Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У сучасній українській школі необхідно підвищити вимоги до підготовки майбутніх вчителів історії. Таким чином, історичні знання, як і поняття «знання» та «компетентність», є важливими в освітньому просторі. Тому національна свідомість і незалежна державна свідомість формуються з історичних знань суспільства.

Сьогодні суспільство дуже інформоване, тому воно швидко отримує великі обсяги інформації. У свою чергу вчителі історії повинні встановити достовірні твердження, джерела та витоки.

Осучаснена освітня система спрямована на вирішення поставлених перед нею завдань. Метою цієї системи є виховання активного громадянина, який має високий інтелект, стійкі морально-духовні цінності та відкритий, демократичний патріотизм.

Говорячи про поняття «компетентність», яке походить від слова «competens», що означає «належний, відповідний», можна стверджувати, що воно з'явилося в педагогічній теорії досить нещодавно. Компетентність

визначається як сукупність знань і умінь, необхідних для успіху в професійній діяльності. Міжнародна комісія Ради Європи визначила «компетентність» як основні вміння, підтримку та знання [2].

У свою чергу професійна компетентність визначається як система знань, умінь і навичок, які відображають якісну характеристику діяльності фахівця з розумінням кінцевого результату. І, як наголошує В. Ткаченко, рівень її визначається ступенем інтегрального залучення та об'єднання цих умінь [6].

Під професійною компетентністю вчителя науковці розуміють засіб для виконання покладених на нього професійних зобов'язань [7] та його професійно-особистісну характеристику [5]. Вона є комплексним ціннісним утворенням, яке поєднує знання з професії, навички та якості особистості вчителя з метою розвитку та розвитку професійної кар'єри. Найбільше досліджено професійні навички педагогів. Багато наукових досліджень присвячені професіоналізму вчителя; професіоналізм вчителя має включати культуру та компетентність і залежить від рівня розвиненості, освіченості та цілісності особистості. Ці дослідження спрямовані на розкриття як власних, так і дитячих життєвих функцій [5].

Л. Карпова визначає, що до професійної компетентності входять три компоненти або три сфери:

- мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтація спрямованість), яка формує загальнокультурну, особистісно-мотиваційну та соціальну компетентність;
- предметно-практична (операційно-технологічна), яка сприяє розвитку різних типів професійних навичок, таких як методологія, практично-діяльнісна, дидактико-методична, спеціально-наукова, економіко-правова, екологічна, інформаційна, управлінська та комунікативна;
- область або сфера саморегуляції, яка розвиває психологічні та особисті навички [3].

В. Пелагейченко говорить, що професійні компетентності включають спеціальні, методичні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні та аутопсихологічні компетентності [4].

М. Головань вважає, що компетентність складається з різноманітних компонентів, пов'язаних між собою: когнітивні, мотиваційні, діяльнісні, ціннісно-рефлексивні та емоційно-вольові [1].

Згідно з аналізом складових компетенцій, у вчителів історії є багато взаємопов'язаних структурних компонентів, які складають їхню професійну компетентність. Ці структурні компоненти включають мотивацію, яка включає пізнавальні, професійні та творчі компоненти, а також інтерес до роботи. Когнітивний компонент включає знання історії та методи викладання предмету, необхідні вчителю для виконання своїх обов'язків. Діяльнісний - це здатність до інтелектуальної та пізнавальної творчості, здатність діяти за зразком і здатність приймати рішення в проблемних ситуаціях. Ціннісно-рефлексивний - це оцінка своїх можливостей, прагнення до саморозвитку та професійного

самовдосконалення. Емоційно-вольовий - це здатність розуміти свої емоції в різних професійних ситуаціях.

Професійна компетентність вчителя історії повинна включати базові знання з педагогіки, а також спеціальні знання та методи викладання історії. Це унікальні знання, вміння та навички, які відрізняють вчителів від інших у своєму предметі. Коли вчитель навчається в ЗВО, він розвиває свої професійні навички, тобто формує свою професійну компетентність.

Учитель історії повинен мати широкий спектр знань, вмінь і навичок, необхідних для виконання завдань. Це включає навчання учнів історії та правових знань. Він також повинен знати, як викладати на уроках, так і поза ними; повинен розуміти сутність та вміння встановлювати міжпредметні та міжкурсові зв'язки в навчальному процесі; як перевіряти та оцінювати своїх учнів; створити та підтримувати навчальний кабінет з предмету.

Таким чином, майбутні вчителі історії повинні мати наступні п'ять якостей: професійна та фахова компетентність, громадянська свідомість, індивідуальна культура педагога, демократизм і гуманістична спрямованість викладання. Саме вчителі історії повинні мати здатність легко виконувати аналіз, синтез і роз'яснення навчального матеріалу, а також методично правильно вирішувати проблеми. Крім того, вони повинні бути готовими виправити помилки учнів або допомогти їм успішно засвоїти навчальний матеріал. Створення унікальних способів навчання для майбутніх вчителів є показником високої педагогічної майстерності.

Тому професійна компетентність вчителя історії має глибокий зміст, оскільки вимоги до професії та компетентності змінюються відповідно до потреб суспільства.

Список використаних джерел

1. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.
2. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD (Draft). URL: <http://www.deseco.admin.ch/>; <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/889-19>
3. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.
4. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55-60
5. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

6. Ткаченко В.М., Черевань Є. О. Професійна компетентність вчителя фізики як особистісний ступінь сформованості його компетенцій. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. № 3. С. 160–165.

7. Чаплак М., Котова С. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів. URL: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm

Вегера А.А., соціальний педагог, вчитель історії
Комунального закладу загальної середньої освіти
«Лицей 15 імені Олександра Співачука
Хмельницької міської ради»
м. Хмельницький, Україна

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО ПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Партнерські взаємини між учнем, учителем та батьками є основними орієнтирами у навчанні дитини. І це не дивно, адже лише завдяки розумінню, співпраці та підтримці кожного учасника освітнього процесу можна досягти позитивного результату.

Педагогіка партнерства є важливою складовою інклюзивного навчання, адже інклюзивна освіта спрямована на: покращення освітнього середовища, в якому вчитель та учні відкриті до різноманіття; забезпечення потреб учнів; повага до їхніх здібностей і можливостей для самовдосконалення; підтримка дитини в її прагненні бути успішним.

Відповідно до Рішення колегії МОН від 27.10.2016, в освітніх закладах має запрацювати «педагогіка партнерства», що передбачена концепцією «Нова українська школа». Під «педагогікою партнерства» розуміють напрям педагогіки, який вміщує в себе систему прийомів і методів навчання й виховання спираючись на засади гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості.

Інклюзивна освіта передбачає наявність психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами. Це «взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішної адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум» [1, с. 9]. Соціально-психологічний супровід дітей із особливими потребами потрібно будувати на основі взаємодії вчителя, асистента вчителя, психолога, логопеда, соціального педагога і батьків

з дитиною із особливими потребами з метою подолання негативних тенденцій розвитку дитини.

В переважній більшості батьки дітей з особливими потребами потребують допомоги як психолога, так і педагога для вирішення конфліктних ситуацій, які виникають між батьками і вчителями; підвищення педагогічної культури батьків; корекції ставлення всіх членів сім'ї до дитини з особливими потребами; надання допомоги у створенні організацій сімей, які мають дітей із особливими потребами; сприяння в наданні допомоги сім'ї, яка має дитину з особливими потребами, та ін. [2, с. 139-140].

Практика роботи Г. Уманець показує, що батьки всіх категорій дітей з особливими потребами потребують допомоги педагога у наступних питаннях:

- вирішення різноманітних конфліктних ситуацій, що виникають між батьками та педагогами;
- формування системи позитивних ставлень всіх членів сім'ї до дитини з особливими потребами;
- допомога у створенні об'єднань сімей, які мають дітей із особливими потребами, активна участь у їх діяльності;
- розвиток системи оптимальних взаємин в родині;
- забезпечення психологічного комфорту для членів сім'ї [3, с. 63].

Однією з перших теоретичні і прагматичні аспекти співпраці батьків і школи зв'язала професорка соціології університету Джона Хопкінса Джой Епштейн. Вона ініціювала низку досліджень, які засвідчили залежність якості освіти від ефективності співпраці батьків, вчителів і адміністрації школи.

- батьківство: сім'ї мають забезпечувати здоров'я та безпеку дітей, створювати вдома середовище, що заохочує до навчання; школи ж повинні забезпечувати сім'ї навчанням та інформацією, щоб допомогти зрозуміти своїх дітей та сприяти їхньому розвитку.

- спілкування: школи мають бути підзвітними родинам і надавати їм інформацію про прогрес у школі та успішність учнів; засоби спілкування мають відповідати культурним особливостям батьків, і процес повинен бути двонаправленим;

- волонтерство: батьки можуть зробити значний внесок у середовище та функції школи; школи можуть отримати максимальну віддачу від цього процесу через створення гнучких графіків, що відповідатимуть таланту і інтересам батьків потребам студентів, вчителів і адміністраторів;

- навчання вдома: батьки можуть допомагати своїм дітям у діяльності, пов'язаній зі школою, за методичної підтримки вчителів;

- ухвалення рішень: школи можуть дати батькам значущі ролі в ухваленні рішень у школі та допомогти їм максимально використовувати їх; ця можливість повинна бути відкритою для всіх верств громади, а не тільки для людей, які мають найбільше часу та енергії, щоб витратити на шкільні справи;

- співпраця з громадою: школи повинні координувати роботу та ресурси громади, бізнесу, коледжів або університетів, а також інших груп для покращення шкільних програм, сімейних практик і навчання та розвитку студентів; школи можуть допомогти сім'ям отримувати доступ до допоміжних послуг, що надаються іншими установами, такими як охорона здоров'я, культурні заходи, послуги репетиторів та програми післядипломного догляду за дітьми.

Як вважають вчені, існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини:

- сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому;
- постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою;
- сприйняття батьків як партнерів.

Для педагогів:

- визначення цілей і шляхів їх досягнення, погоджених із родинами. Це підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, впевненість і компетентність, здатність батьків і родичів ухвалювати рішення стосовно їхньої дитини та всієї родини.

- педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами сім'ї, водночас, і батьки мають бути готовими до співпраці з освітнім закладом.

Саме ці фактори важливі в усвідомленні батьками своєї ролі та особистої необхідності. Так, наприклад, ступінь задоволення батьків включенням їхніх дітей у загальноосвітній простір безпосередньо пов'язаний з розумінням школою особливостей порушень розвитку дітей з ООП їх потреб, а також з мірою здійснення пристосувань середовища і готовністю закладу освіти працювати з батьками.

Педагогіка партнерства набуває вагомого значення в інклюзивному середовищі. Адже дитина, яка має порушення розвитку, відчуває себе психологічно безпечно та має відчуття належності до колективу. У рамках такої освіти учні та їхні батьки беруть участь у визначенні навчальних цілей, а також у прийнятті рішень щодо них. Для батьків дітей з ООП партнерська взаємодія із закладом освіти передбачає активне залучення до освітнього процесу дитини, краще розуміння індивідуальних особливостей розвитку та потреб їх дитини, а також підтримка у визначенні мети індивідуальної освітньої траєкторії для своєї дитини.

Список використаних джерел

1. Коханова О.П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. Київ : ПП Щербатих О.В., 2011. 104 с.
2. Данілавічючє Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.

3. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку / за ред. Л.С. Вавіної. Київ : АТОПОЛ, 2011. 180 с.

Великжаніна Д.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
*комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя, Україна*

ВЕКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ З ІНКЛЮЗИВНИМ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Сьогодення характеризується надзвичайно швидким розвитком всіх сфер життя людини, динамічністю суспільних процесів, мінливістю соціальних запитів та потреб, і, як результат, зростанням вимог до професіоналів задля надання ними гідної відповіді на виклики сучасності.

Не залишається осторонь суспільного розвитку та змін і сфера професійного зростання фахівців із соціальної педагогіки. Соціальні педагоги як представники соціальної сфери є носіями соціальних цінностей та культури, захисниками прав та інтересів дітей, посередниками між особистістю і соціальними інститутами, провідниками на шляху соціалізації підростаючого покоління, яке є особливо вразливою категорією соціуму, що чутливо реагує на невідворотний вплив соціальних турбулентностей.

З розбудовою інклюзивної освіти в Україні, яка покликана створити комфортне освітнього середовище для кожної дитини, сучасні заклади освіти є осередком інклюзивних потужностей, серед яких особливе місце займають соціально-педагогічні ресурси, здатні забезпечити оптимальні умови для успішної інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в соціум, їх особистісний розвиток та соціальне становлення, розвиток в учнів життєтворчих компетентностей й творчого потенціалу.

Соціальний педагог як член команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладі з інклюзивним освітнім середовищем є фахівцем із створення комфортних умов для всебічного та гармонійного розвитку учнів, їх успішної соціалізації, самореалізації, налагодження соціальних зв'язків, надання дітям необхідної соціально-педагогічної допомоги. І від професійної компетентності фахівців закладів з інклюзивним освітнім середовищем, зокрема соціальних педагогів, залежить якість та ефективність інклюзивної освіти в цілому.

Професійна компетентність соціального педагога є ключем до його ефективної діяльності за фахом, адже акумулює спеціальні знання, соціально орієнтовані професійні уміння, а також мотиваційно-ціннісні переконання та особистісні характеристики, які у поєднанні сприяють успішному вирішенню соціально-педагогічних задач.

Проблеми професійної підготовки та розвитку професійної компетентності соціальних педагогів висвітлено у працях українських вчених А. Капської, Р. Вайноли, Л. Міщик, В. Поліщук, Т. Веретенко, О. Гомонюк, О. Докторович, Т. Абрамович та ін. Так, в «Енциклопедії освіти» поняття «професійна компетентність» визначається як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [4, с. 722].

О. Докторович зазначає, що професійна компетентність є не лише невід'ємною складовою процесу соціалізації (трудова стадія, професійна соціалізація) особистості, а й показником успішності її перебігу. Розвиток професійної компетентності – це активний процес, що триває протягом трудового життя людини; розгортається послідовно у відповідності з професійним становленням особистості, на кожному етапі професійного розвитку фахівця набуваючи нових форм. Професійна компетентність – це сполука фахових знань, вмінь та психосоціальних властивостей, які дозволяють на високому рівні виконувати професійні обов'язки та креативно застосовувати набуті знання у проблемних ситуаціях [3, с. 65].

Сутність професійної компетентності соціального педагога розкриває О. Гомонюк. Вчена наголошує, що професійні компетентності майбутнього соціального педагога – це система професійно значимих якостей, знань, умінь і навичок, об'єднаних гуманно ціннісним ставленням до вихованців, індивідуалізовано творчим підходом до праці, постійною спрямованістю на особистісне й професійне вдосконалення. Сукупність певних компетентностей дозволяє соціальному педагогу виконувати свої професійні функції, успішно адаптуватися до постійно мінливих соціальних і педагогічних умов, досягти досягнення культури та вносити свій внесок у її розвиток [2, с. 210].

Т. Абрамович визначає професійну компетентність соціального педагога як комплексне індивідуально-особистісне новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення [1].

Сьогодні професійну компетентність соціальних педагогів, на наш погляд, визначає їх здатність ефективно вирішувати професійні завдання, швидко реагувати на зміни і потреби суспільства, продукувати та адаптувати соціально-педагогічний інструментарій для забезпечення результативності практичної діяльності за фахом.

Професійна компетентність є динамічною характеристикою фахівця. Вона заохочує соціальних педагогів до безперервної освіти та оновлення професійного знання, оволодіння актуальними у професійному полі соціально-педагогічних проблем інструментами та набуття практичних умінь їх застосування. Особистісне зростання та самовдосконалення, самоосвіта та саморозвиток як складові професійної компетентності також є незмінними супутниками професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Професійна компетентність соціальних педагогів передбачає постійне підвищення їх професійної кваліфікації, здійснення систематичної роботи щодо примноження знань та умінь за фахом, налагодження професійного нетворкінгу та співпраці з колегами з метою обміну інноваційним досвідом та професійного зростання, взаємодії з громадою, соціальними інститутами, громадськими організаціями та всіма зацікавленими у розвитку соціальної сфери та наданні соціальних послуг населенню.

Соціально-педагогічна діяльність у закладах з інклюзивним освітнім середовищем характеризується низкою особливостей, які доповнюють професійну компетентність соціального педагога сучасним знанням зі спеціальної освіти, актуальним корекційно-реабілітаційним методичним арсеналом та вміннями успішної реалізації функцій соціального педагога з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів.

Актуальними, на нашу думку, є такі орієнтовні вектори підвищення професійної компетентності соціальних педагогів закладів з інклюзивним освітнім середовищем, які сприятимуть охопленню й набуттю фахівцями сучасного науково-практичного пласту соціально-педагогічного знання, найактуальнішого досвіду практичної діяльності за фахом, компетентностей використання дієвих інструментів соціальної роботи в інклюзивній освіті, умінь саморефлексії, наставництва й супервізії задля покращення надання соціально-педагогічних послуг всім учасникам освітнього процесу. На наш погляд, серед затребуваних та продуктивних шляхів підвищення професійної компетентності соціальних педагогів закладів з інклюзивним освітнім середовищем варто виділити три ключові вектори – змістовно-ресурсний та функціонально-діяльнісний вектори, а також вектор професійного наставництва й супервізії.

Так, змістовно-ресурсний вектор орієнтує підвищення кваліфікаційних характеристик фахівців із соціальної роботи в інклюзивному освітньому просторі на отримання, оновлення й примноження соціальними педагогами сучасного наукового знання із спеціальної освіти, знайомство з новітніми корекційно-реабілітаційними ресурсами, які мають підтвердження ефективності та можуть використовуватись у практиці провадження соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Підвищення професійної компетентності соціальних педагогів закладів з інклюзивним освітнім середовищем в межах окресленого вектору може здійснюватись через здобуття фахівцями із соціальної педагогіки післядипломної освіти або наступного рівня

вищої освіти за освітніми програмами, які спрямовані на поглиблення знань зі спеціальної освіти, психокорекційної педагогіки, реабілітаційної психології; участь у науково-практичних конференціях, професійно-інформаційних сесіях; відвідування тематичних курсів та семінарів для фахівців соціальної сфери та суміжних галузей; самоосвітню діяльність за фахом тощо.

Функціонально-діяльнісний вектор підвищення професійної компетентності соціальних педагогів закладів з інклюзивним освітнім середовищем передбачає опанування фахівцями сучасними методиками провадження соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, практичну апробацію інноваційного досвіду та новітнього соціально-педагогічного інструментарію в процесі взаємодії з учнями з особливостями психофізичного розвитку, вироблення умінь та здатностей щодо реалізації професійних функцій соціального педагога в умовах інклюзивного освітнього простору. Реалізація цільових компонентів підвищення професійної компетентності за означеним вектором є можливою за умов участі соціальних педагогів у професійних практико-орієнтованих тренінгах; розробки та реалізації грантових програм та проєктів з інклюзивної освіти; професійного стажування в закладах інклюзивного спрямування в Україні та закордоном; впровадження у практику соціально-педагогічної роботи сучасних освітніх діджитал-інструментів; використання ресурсів та потенціалу інститутів розвитку інклюзивної освіти; обміну інноваційним професійним досвідом; індивідуальної та групової практичної діяльності з учнями з особливими освітніми потребами та їх родинами з різними соціальними запитами; розширення тематичного кола консультативної діяльності соціального педагога та ін.

Вектор професійного наставництва й супервізії скеровує підвищення кваліфікаційних характеристик фахівців із соціальної роботи в інклюзивному освітньому просторі у напрямі оволодіння й закріплення умінь соціальних педагогів щодо здійснення самоаналізу професійної діяльності, складання планів професійного зростання та самовдосконалення, професійного навчання через наставництво, слідування рекомендаціям супервізорів та реалізації функцій супервізора. Г. Слосанська зауважує, що супервізія в соціальній роботі виступає інструментом підвищення якості соціальних послуг, результативності дій фахівця. Супервізорство є вагомим елементом професійного розвитку діяльності і розглядається як принцип, функція і метод [5, с. 157]. В межах зазначеного вектору підвищення професійної компетентності соціальних педагогів закладів з інклюзивним освітнім середовищем доцільним вважаємо менторство й фахову взаємодопомогу серед членів педагогічного колективу; впровадження наставництва і супервізії соціальних педагогів у практику їх професійної діяльності як інструментів навчання досвідом, мотивації й спрямування на досягнення ефективності роботи з учнями в інклюзивному

освітньому просторі; реалізацію сучасних технологій менеджменту соціальної роботи та ін.

Таким чином, підвищення професійної компетентності соціальних педагогів закладів з інклюзивним освітнім середовищем доцільно спрямувати у площину розвитку їх спеціального знання, функціонально-діяльнісних компетентностей, здатностей до саморефлексії та самоаналізу, управлінських умінь, наставництва та супервізії, що сприятиме забезпеченню результативності реалізації соціально-педагогічних функцій, а також успішній соціалізації та всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Абрамович Т. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 310 с.
2. Гомонюк О. М. Структура професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога з позицій компетентнісного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 26. С. 208–214.
3. Докторович М. О. Професійна компетентність соціального педагога. *Вісник Глухівського ДПУ*. 2010. Вип. 15. С. 64–69.
4. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Слозанська Г. І. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2014. Вип. 30. С. 155–158.

Вержиховська О.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психолого-медико-педагогічних основ
корекційної освіти

*Кам'янець-Подільського національного університету
Імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Конститутивним щодо розвитку дітей виступає їхнє активне включення у соціум задля отримання, засвоєння та використання соціально-культурного досвіду міжособистісних відносин, спілкування та комунікації. При цьому

процес соціалізації, як результат комплексного засвоєння та активного відтворення особистісно-вольових та особистісно-моральних якостей, норм та правил поведіння у відповідній соціальній групі при виконанні різних видів діяльності, надає можливість повноправного не лише існування, але й всебічного психофізичного розвитку особистості. Соціалізація охоплює два напрямки: збагачення особистості соціальним досвідом та реалізація нею отриманих соціальних зв'язків (О. Авраменко [1]). При цьому сутнісною та змістовою ознакою процесу соціалізації є виокремлення та адаптація осіб, збереження їхньої суб'єктивності (власних уявлень про довкілля, своєї точки зору та переконань, почуттів і бажань) в умовах, що визначені у певному соціумі.

Становлення соціалізації особистості залежить від взаємозалежності у розвитку суб'єкт-об'єктивних відносин, як об'єкт на який впливає соціум та суб'єкт на який впливає вона. При цьому суттєвим виступає саме суспільство(участь у його житті та засвоєння його соціально-культурного досвіду). Широкий спектр термінологічного аналізу поняття соціалізація розкривають різні науки (філософія, психологія, соціологія, педагогіка, етнографія тощо), що, передусім, вказує на її значущість та необхідність(Т. Алексеєнко, Т. Басюк, О. Безпалько, І Зверєва, І. Попович[2; 3]). Саме соціалізація уможлиблює у собі поєднання спонтанності та цілеспрямованості у процесі розвитку, виховання, формування та корекції особистісних якостей людини різних вікових груп, що впливає на рівень їхньої міжособистісної взаємодії та життєдіяльності.

Найбільш специфічним виступає процес соціалізації осіб з порушеннями інтелекту, хоча його поетапність пов'язана з загальною віковою періодизацією та здійснюється за аналогією нормотипового розвитку. Вони традиційно аналізуються як найбільш вразлива соціальних група з точки зору інтеграції в соціум та особистісного психофізичного розвитку. Вдатне входження у суспільство, адаптація до соціальних умов дітей з порушенням інтелекту впливають на рівень їхньої подальшої соціалізації. Цьому сприяє: засвоєння знань про довкілля та соціум; вироблення вмінь індивідуальної системи цінностей, які поєднуються та порівнюються з прийнятими нормами поведінки; здобуток та закріплення навичок міжособистісної взаємодії та комунікації з оточуючими при практичній реалізації соціальних ролей тощо.

Головною особливістю соціалізації дітей з порушеннями інтелекту є їхня невідповідність до інтеграції в суспільство, завдяки не лише їхньому біологічному індивідуальному недорозвитку, але, передусім, соціальній незрілості, яка впливає на соціально-культурне відокремлення цих дітей від однолітків з нормотиповим розвитком. Зокрема, соціалізація осіб з порушеннями інтелекту пов'язана як з їхніми внутрішніми (індивідуальними психофізичними якісними характеристиками, навичками та вміннями), так і з зовнішніми соціальними факторами (взаємодія з близьким оточенням,

можливість їхньої інтеграції засобами спеціальної, інтегрованої та інклюзивної освіти) [4]. Другорядні чинники при цьому відіграють визначальну роль, тому що саме вони здатні допомогти цій нозології дітей, зокрема при: соціальному розвитку та формуванні в колі однолітків з нормотиповими показниками; правильному та планомірному орієнтуванні у близькому та далекому соціальному оточенні; достеменному вирішенні усіх соціальних конфліктів та проблем.

Визначального значення процес соціалізації набуває у період початкової освіти, який виступає провідним видом діяльності шкільного віку. Саме інтенсивний інтелектуальний розвиток особистості сприяє виникненню підґрунтя щодо становлення її подальшої соціалізації. Правильно підібрана система психолого-педагогічного впливу у процесі надання освітніх послуг дітям з порушеннями інтелекту дає змогу розвинути у них першочергові навички міжособистісної взаємодії та соціальної комунікації. При цьому, як зазначали В. Синьов, І. Татьянчикова, основним завданням соціалізації виступає розвиток особистісно-вольових якостей, зокрема : індивідуальності та самостійності в учнів з порушеннями інтелекту, що дасть можливість здолати заперечливі прояви соціуму (діяльності, в якій вони задіяні, соціальної групи, в якій вони перебувають), які заважають дитині реалізувати в процесі соціалізації наявні резерви та досягти відносно високих показників її ефективності[4; 5]. Тому при соціалізації на перший план висувається цілеспрямований добір психолого-педагогічного забезпечення освіти та виховання учнів з порушеннями інтелекту з врахуванням їхніх корекційних можливостей.

Список використаних джерел:

1. Авраменко О. Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький : Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького, 2013. Вип. 5. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_3
2. Алексеєнко Т. & Басюк Т. & Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І.Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
3. Попович І. Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика : навч.-метод. посіб. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 158 с.
4. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП-Леся», 2010. 779с.
5. Татьянчикова І. Соціалізація дітей з інтелектуальними вадами як педагогічна проблема. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки*. 2012. Вип. 3. С. 227–236. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_30

Галацан Г.Ю., здобувачка
третього (наукового) рівня вищої освіти
кафедри спеціальної освіти
*Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна*

ВПЛИВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ НА СТАН ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВИМ РОЗВИТКОМ

Кожне поняття, й «креативність» в тому числі, нерозривно пов'язане з основною мовною одиницею – словом. Поняття і слово невід'ємні один від одного у своєму виникненні й функціонуванні. Слова є матеріальною основою понять. Слово «креативність» з'явилося в психології поряд з поняттям «творчість» й спричинило проблему вивчення їх відмінностей. Необхідність наукового обґрунтування поняття «креативність» зумовлено новим розумінням креативності, що нині вважається життєво важливою характеристикою діяльності, зокрема навчання і праці людини в бізнесі, науці та освіті. Це викликає інтерес дослідників й стимулює зростання міждисциплінарних досліджень у сучасному глобальному світі, як стратегічно важливого ресурсу.

У останні десятиліття з'явилися теорії й емпіричні дані, що дозволяють по-новому поглянути на проблему креативності, бо креативність – стала однією з глобальних теоретичних і практичних проблем сучасної психології. Аналіз літератури в історичному аспекті показує, що проблема креативності була предметом наукового інтересу значно раніше і досліджувалася в філософії, потім в психології, педагогіці й інших науках. Це зумовило звернення до історії формування та розвитку вихідних понять з точки зору мовознавчих знань – семіотики, філології та обґрунтування даного питання з філософських позицій [2].

Саме тому виникла необхідність, по-перше, розмежувати «творчість» і «креативність» як терміни у поняттєвому значенні, а по-друге, закріпити за «креативністю» всі її власні атрибути як самостійного психічного явища й повноцінного наукового поняття. Для цього здійснили аналіз різних аспектів дослідження «творчості» й «креативності», простежили співвідношення понять «креативність» і «творчість», процесів, що позначаються ними та уточнили розуміння і зміст цих понять у сучасних зарубіжних і вітчизняних публікаціях у площині психолого-педагогічних розвідок.

Креативність – вважається особистісною якістю, що базується на розвитку вищих психічних функцій, і сформована за рахунок впливу соціального середовища, його ціннісних орієнтацій, вимог, що пред'являються до людини, організації інформаційного потоку і цільової спрямованості видів діяльності. Вона проявляється як в умінні самостійно бачити і ставити

проблеми, так і в знаходженні способів їх вирішення і втіленні їх в конкретний продукт. Як особистісна характеристика креативність проявляється, головним чином, в тому, що людина творчий початок вкладає в усі види діяльності.

Останні роки питання креативності цікавлять велику кількість вчених різних наук: філософії, педагогіки, психології, медицини, біохімії тощо. Адже сьогодні креативна особистість особливо приваблива для будь-якої сфери діяльності. Як правило вважають, що креативністю володіють особи з нормативним інтелектом, а особи з порушеним розумовим розвитком не виділяються у цій сфері. Водночас було вирішено дослідити стан сформованості складових креативності в 13 річних підлітків з порушеним розумовим розвитком і з'ясувати відмінності між дівчатами та хлопцями цієї вікової категорії [3].

Серед досліджуваних було 23 дівчинки та 32 хлопчики 13 річного віку, які відвідували спеціальні навчальні заклади освіти. Вивчався стан сформованості дивергентного мислення, стан креативності, саморегуляції на фоні сформованості емоційної сфери. З метою діагностики використовувати опитувальник Ф.Вільямса щодо дивергентного мислення [1].

Проведене дослідження виявило, що в хлопчиків цієї вікової категорії показники складових дивергентного мислення вищі, ніж в дівчаток цієї вікової категорії (табл.1).

Після проведеної діагностики стану сформованості складових креативності було проведено корекційно-розвиткову роботу за допомогою створеної авторської програми розвитку детермінант креативності для даної категорії підлітків. Корекційно-розвиткова робота містила групові тренінгові завдання та рольові ігри для комунікативного розвитку, формування дрібної моторики та творчого інтересу і підтримку дивергентного мислення та адаптації до соціальних умов.

Основою програми був розвиток базових креативних навичок, стимулювання уваги та розвиток комунікації та взаємодії через прості завдання, розраховані на роботу в малих групах або парами.

Таблиця 1

Описові частотні характеристики детермінант креативності за методикою Ф.Вільямса в процесі застосування програми розвитку

Параметри дивергентного мислення	Вік та стать респондентів 13 років			
	Дівчата (n =23)		Хлопці (n =32)	
	до	після	до	після
Швидкість	7,43 ± 0,63	8,74±1,32	11,13±0,78	13,0±0,95
Гнучкість	6,26±2,2	7,52±1,9	7,34±1,56	8,75±1,32
Оригінальність	14,87±3,35	16,39±2,92	22,47±3,27	23,53±3,18
Розробленість	17,07±3,09	18,04±2,87	16,28±4,62	17,68±4,33
Назва	17,0±3,44	18,47±3,06	12,0±1,7	13,53±1,68

В процесі застосування програми корекції показники детермінанти «гнучкість мислення» в групі підлітків 13 років змінилися у бік підвищення як в статевих групах підлітків відповідно: з (M=7,34; SD=±1,56) до (M=8,75; SD=±1,32) в хлопчиків; та в дівчат з (M=6,26; SD=±2,2) до (M=7,52; SD=±1,90), але рівень сформованості даного показника залишився на середньому рівні як в хлопчиків, так і в дівчат. Показники детермінанти «швидкість» в дівчат 13 років підвищилися з (M=7,43; SD=±1,44) до (M=8,74; SD=±1,32), а в хлопців цієї ж вікової категорії зміни були у межах від (M=11,31; SD=±0,78) до втручання та (M=13,0; SD=±0,95) після втручання, але у цих групах рівень сформованості даного показника змінився в дівчат з низького на середній, а в хлопчиків залишився на високому рівні.

Детермінанта креативності «оригінальність» представила різні результати після застосування корекційної програми, а саме: в дівчаток та в хлопчиків 13 років даний показник незначно підвищився з (M=14,87; SD=±3,35) до (M=16,39; SD=±2,92) в дівчаток і відповідно з (M=22,47; SD=±3,27) до (M=23,53; SD=±3,18) в хлопчиків і залишився на низькому рівні сформованості в дівчаток, та на середньому рівні в хлопчиків.

Таким чином, узагальнюючи середні дані дивергентного мислення за методикою Ф.Вільямса, можна зазначити, що загалом в усіх групах респондентів відбулося підвищення загальної кількості показників на: дівчатка 13 років (n=23) - 6,6 %, хлопчиків відповідно (n=32) – на 7,09 %.

Отримані результати корекційного втручання довели переважання стану сформованості креативності в хлопців над дівчатами в віковій категорії 13 річних підлітків і результативність використання авторської програми формування детермінант креативності в підлітків даної вікової категорії.

Список використаних джерел

1. Галацан Г.Ю. Корекційна програма з формування детермінант креативності підлітків з порушеним розумовим розвитком. *Перспективи та інновації науки*. № 6 (40), 2024. С.684-692. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/247/344>

2. Лю Янь Психологічні бар'єри в розвитку творчих здібностей молодших підлітків. Дис. канд. псих. н. Одеса, 2023. 235 с.

3. Yeremenko H., Yakovleva S., Sagan, O. The state of creativity in adolescents with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(44), 160-167. (2021). https://doi.org/10.34069/AI/2021.44.08.15-Web_of_Science <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1720>

Галецька Ю.В., кандидат педагогічних наук,
доцент, старший викладач
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЛЕПБУК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Процес формування звуковимови є складним, адже дитині необхідно докласти зусиль, щоб навчитися сприймати звернене до неї мовлення і керувати власними мовленнєвими органами для її відтворення. Сучасні дослідження (Н. Гаврилової, Е. Данілавичюте, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович та інших) дають змогу відстежити послідовність та взаємозумовленість у формуванні фонематичних процесів дітей в онтогенезі [1; 5]. Лепбук (від англ. Lapbook – наколінна книжка) або інтерактивна тематична папка, саморобна паперова книжка з кишеньками, дверцятами, віконцями, рухливими деталями, в якій вміщено дидактичні матеріали з певної теми. Вперше даний термін використала письменниця Теммі Дабі, вона запропонувала вкласти ці міні-книжечки в одну оригінально оформлену папку і назвала її «лепбук». Адже весь дидактичний матеріал у такій «книзі» з легкістю може розташовуватись на колінах у дитини.

Технологія «лепбук» допомагає дітям в ігровій формі засвоїти певний матеріал вказаної тематики, тобто це добірка різних матеріалів та форм роботи з дітьми. Даний посібник відкриває двері у світ творчості дитини, сприяє вираженню власної неповторності та креативності, а педагогів стимулює до постійного пошуку та самовдосконалення. Їх можна використовувати в межах опрацювання з дошкільниками певних тем чи реалізації проектів. В інтерактивних папках розкривається зміст самого терміну, переваги використання у навчальній діяльності з дошкільниками, особливості роботи педагогів та дітей з ним. Під час створення інтерактивних папок всі елементи та оформлення мають бути підпорядковані оптимальному розкриттю його змісту [4].

Посібник відкриває широкі можливості для використання його у дитячому садку та у сімейному вихованні. Оскільки всі лепбуки створюються власноруч дітьми та дорослими, то вони мають чудову нагоду виявити власні творчі здібності. Логопед та батьки можуть спрямовувати дитину в процесі створення папки питаннями, але остаточне рішення має приймати лише дитина, адже в посібнику відображається світ та досвід малюка. До того ж в будь-який час є можливість поновити чи розширити інформацію в інтерактивній папці, наприклад, замінити зображення до завдання чи додати ще одне завдання до дидактичної гри.

Інтерактивна папка в першу чергу має допомагати дошкільникам за

власним бажанням організувати та узагальнити інформацію за темою, що вивчається і краще зрозуміти та запам'ятати накопичений матеріал. Це гарний спосіб повторення вивченого, тому що дитина має змогу в будь-який зручний час просто відкрити посібник і повторити матеріал книжечки, яку виготовила власноруч [4].

Останнім часом все більше педагогів виявляють зацікавлення до даної технології. Адже в такому посібнику можна поєднувати завдання з різноманітних видів діяльності дітей, зокрема пізнавальної, дослідницької, практичної, ігрової, мовленнєвої, а також регулювати рівень складності завдань. Це чудове сховище для ігор, вправ та інших матеріалів.

Лепбук сприятливо впливає на розвиток мовлення дошкільників. Діти середньої та старшої групи починають правильно вимовляти слова, відбувається диференціація звуків, також логопед пропонує сюжетні картинки та різноманітні зображення для складання розповідей. За допомогою дидактичного матеріалу, вміщеного в інтерактивній папці, діти вчаться правильно вимовляти фонемі, склади, слова; говорити повільно і чітко, уважно розглядати ілюстрації, складаючи описові речення та поповнювати словниковий запас.

Метою використання інтерактивних папок для формування правильної звуковимови є: прискорення процесу автоматизації і диференціації звуків; формування граматичних категорій; удосконалення фонематичного слуху і лексико-граматичних категорій; розвиток зв'язного мовлення; формування психологічної основи мовлення; удосконалення дрібної моторики пальців; поповнення активного словника дошкільників [3].

Сучасний підхід до організації роботи щодо розвитку звукової культури мовлення, зокрема формування правильної звуковимови, дозволяє зацікавити вихованців і зробити заняття більш продуктивним. Одним з компонентів лепбуків для розвитку артикуляційного апарату, вимови звуків, закріплення та збагачення словникового запасу, формування граматичної правильності мовлення, розвитку зв'язного мовлення є дидактичні вправи. Їх можна використовувати як самостійний елемент, або ж включати до складу дидактичних ігор та занять. Зміст дидактичних вправ переважно залежить від теми посібника та засвоєних дітьми мовленнєвих умінь та навичок.

Один з важливих моментів у створенні папки «лепбук» є визначення її тематики. Вона може бути абсолютно будь-якою, в залежності від того, чого ви хочете навчити дитину. «Лепбук» для малюків часто є оглядовим, ознайомчим, що містить загальні аспекти та поняття. Дітям старшого дошкільного віку роблять тематичну папку, що допомагає наочно освоїти, закріпити конкретні теми. Дидактичний матеріал, що міститься в них, зобов'язаний включати повноцінну інформацію, бути максимально корисним.

Дітям молодшої групи дошкільного закладу інформацію можна подавати в глобальному вигляді, наприклад, загальні відомості про тварин. Дітям

старшої групи потрібна конкретика, тобто «лепбук» потрібно скласти про якусь одну тварину. Зміст «лепбука» буде залежати від того, реалізацію яких завдань передбачає освітня програма по тій чи іншій темі лексичної теми. Працюючи над певною лексичною темою, необхідно доторкнутися всіх освітніх областей, тому зміст «лепбука», на наш погляд, має відображати матеріал за всіма напрямками. Зміст може бути різноманітним, це залежить від віку дітей і завдань, поставлених програмою і педагогом. Спільна діяльність по наповнюваності матеріалу, оформлення змісту дає позитивні результати. Тема може носити дослідницький, експериментальний, проектний характер. Може відображати режимні моменти або творчі досягнення дітей. Вибір теми обмежується лише фантазією автора. «Лепбук» підходить і для індивідуальних і групових проектів, для ігрової та пізнавальної діяльності.

Згідно програми «Українське дошкілля» тематика «лепбуків» за освітньою лінією «Мовлення дитини» може бути наступною: «Країна звуковиків», «Омоніми», «Вчимо літери», «Читаю по складах», «Веселі звуки», «Говорю правильно», «Вправи з олівцем», «Слова навколо нас».

Найголовніший результат використання інноваційної технології «лепбук» для формування правильної звуковимови дошкільників – сформовані у дітей процеси автоматизації та диференціації звуків, удосконалення фонематичного слуху, розвиток зв'язного мовлення, що покращить комунікативні навички та підвищить рівень оволодіння рідною мовою.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 2011. 200 с.
2. Крутій К.Л. Лепбук як дослідницький проект дошкільників. URL: <http://ukrdeti.com/lepbuk-yak-doslidnickij-proekt-doshkilnika>
3. Пляцок А. Використання технології «лепбук» в роботі з дошкільниками. Вінниця: КУ «ММК», 2017. 45с.
4. Ринчовська Т., Соломонюк С. Створюємо лепбуки для опанування ідей сталого розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 8. С. 46-52.
5. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Київ: Кафедра, 2013. 283 с.

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

ОСНОВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ

Задоволення освітніх і виховних потреб дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) та їхніх родин є дуже складною і відповідальною справою. Цим людям та їхнім батькам важко самотійно адаптуватися до суспільства. Ось чому важливо, щоб на їхньому шляху були люди, які можуть допомогти їм подолати їхні страхи, труднощі або показати їм як діяти в тій чи іншій ситуації. Саме такою людиною є спеціальний педагог, який має набути певних професійних компетенцій.

Поняття «компетентність» використовується в багатьох сферах, тому існує багато його визначень. Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [2, с. 282].

У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентність розуміється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1].

Професія спеціального педагога є досить вимогливою з точки зору професійної компетентності. На думку М. Купісевич, він повинен володіти, такими наступними вміннями:

- *предметними* у проведенні процесів удосконалення, корекції та компенсації із застосуванням різних терапевтичних методів і прийомів;
- *дидактичними та психолого-педагогічними навичками* щодо діагностування, планування, організації, контролю та оцінювання перебігу та результатів навчально-виховного процесу;
- *комунікативними*, які проявляється, зокрема, у володінні знаннями та навичками спілкування з використанням вербально-невербальних, а також підтримуючих та альтернативних методів міжособистісної комунікації;
- *інтеграційної діяльності*, включаючи, наприклад, вирішення проблем через посередництво та компроміс;
- *творчими*, з точки зору пошуку та розробки оптимальних педагогічних і терапевтичних методів, прийомів і технік; впровадження інноваційних рішень у свою роботу, сучасних методів і форм роботи;
- *інформаційно-технічними*, завдяки яким він/вона може ефективно використовувати сучасні технології;

- особистісними та морально-етичними, що характеризуються гуманністю, відповідальністю, чесністю, здатністю сприймати і співпереживати проблемам інших, наполегливістю і послідовністю, а також самокритичністю і здатністю до глибокої моральної рефлексії [6, с. 253].

Однак цих компетенцій, на думку Н. Осінської, недостатньо для професії спеціального педагога. Кожен, хто працює з людьми з інвалідністю, обдарованими або соціально дезадаптованими, повинен вміти орієнтуватися в будь-якій ситуації, а особливо у складних та неочікуваних [8].

Серед компетентностей, якими повинен володіти спеціальний педагог вчена виділяє компетенцію взаємодії. Вони полягають у встановленні стосунків з дитиною, а також з її сім'єю та іншими підтримуючими інституціями (наприклад, фондами, асоціаціями тощо), які працюють з особами з ООП та людьми з інвалідністю.

М. Секулович найважливішими у педагогічній роботі з особами з інвалідністю або соціально дезадаптованими вважає моральну та аксіологічну компетентності [7]. Перші полягають в адекватній оцінці власної педагогічної поведінки відповідно до прийнятих правил професії, а також прийнятих правил життя. У цьому випадку педагог знає свої етичні обов'язки по відношенню до інших, діє на благо інших і піклується про їх розвиток і здоров'я. З іншого боку, аксіологічна компетентність – це передусім про вибір правильних цінностей для своєї роботи та їхню ієрархію. Людина сприймається як головна цінність, незалежно від її порушень, труднощів чи здібностей.

На думку М. Чайковської, спеціальний педагог повинен також володіти, так званими в літературі, екстраординарними компетенціями. Вони стосуються надання терапевтичних послуг з базових видів терапії, таких як бібліотерапія, ерготерапія, кінезітерапія, музична терапія, психотерапія та арт-терапія [3].

На додаток до специфічних компетенцій, якими повинен володіти вчитель дітей з ООП слід також звернути увагу на особистісні риси. Спеціальний педагог має володіти тими ж якостями, що і вчитель, який навчає здорових дітей, однак, він також повинен мати додаткові якості. Про це багато згадували у своїх працях засновниці спеціальної освіти в Польщі Марія Гжегожевська та Яна Дорошевська. Вчені важливого значення надають винахідливості, яка пов'язана з творчою та креативною компетентністю. Ця риса допомагає застосовувати відповідні методи в роботі з особами з ООП, а також зацікавити їх і заохотити до подальшої роботи. Серед інших рис особистості науковиці згадують любов і доброту, які виражаються в турботі про цілісний розвиток учня, допомозі у подоланні труднощів та прийнятті дитини. Йому чи їй має бути притаманне почуття гумору, оптимізм, надійність і, перш за все, самовідданість у роботі [4; 5].

У праці Н. Осінської зазначається, що спеціальний педагог також повинен бути здатним дати пораду і допомогти в проблемних ситуаціях. Часто буває так, що проблеми, з якими стикаються учні занадто складні для них. У таких

випадках спеціальний педагог повинен бути винахідливим, вміти дати «добру пораду» [8]. Важливими якостями також є толерантність, сумлінність, слухняність та культура. Дефектолог має бути самокритичним до власної роботи та гнучким у своїй поведінці. Крім того, він повинен також викликати довіру, мати високі моральні цінності, вміти адаптуватися до соціальних та освітніх змін. У роботі з людьми з інвалідністю, з дітьми з ООП також важливим є почуття гумору. Професіонал, який вміє культурно жартувати з дитиною, усміхнений, не сприймає все серйозно, повинен знати, що це вже половина успіху при проведенні терапії.

Отже, з погляду польських вчених, спеціальний педагог у своїй роботі повинен володіти багатьма компетенціями. Особливо важливими з них є такі компетенції: предметна, когнітивна, дидактична, психолого-педагогічна, комунікативна, інтерактивна, творча, інформаційна, технічна, особистісна та морально-етична. Від того, якими компетенціями володіють фахівці, що працюють з дітьми з ООП, та їхні особистісні риси, залежать завдання, які на них покладаються. але, перш за все, це впливатиме на розвиток підопічного, на те, як він буде функціонувати і як адаптується до самостійного життя.

Навички, яких набуває спеціальний педагог під час навчання або пізніше під час роботи з дітьми/особами з ООП, повинні бути адаптовані та поглиблені відповідно до його спеціалізації та особи, з якою він працює. Тому важливо, щоб спеціальний педагог усвідомлював велич своєї професії і постійно працював над власним розвитком, розширював свій кругозір наприклад, беручи участь у різноманітних тренінгах, семінарах, воркшопах чи курсах.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>
2. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
3. M. Czajkowska. Przygotowanie zawodowe pedagogow specjalnych do uczestnictwa w procesie edukacji i rehabilitacji, w: Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki, red. Z. Palak, A. Bujnowska. Lublin 2008, s. 22-23.
4. M. Grzegorzewska. Listy do Młodego Nauczyciela. Warszawa 1967.
5. J. Doroszevska. Nauczyciel – wychowawca w zakładzie leczniczym. Warszawa 1963.
6. M. Kupisiewicz. Słownik pedagogiki specjalnej. Warszawa 2013, s. 253.
7. M. Sekułowicz. Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków. Wrocław 2005, s.29.
8. N. Osińska. Pedagog specjalny w polityce oświatowej we współczesnej Polsce. «*Facta S Natalia Osińska imonidis*». 2019. 1 (12). 193-215.

Герасимович А.Б., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

1. Індивідуальний підхід: важливо розробляти індивідуальні навчальні програми, що враховують індивідуальні особливості учнів з інтелектуальними порушеннями, їхні можливості та потреби. Такий підхід дозволяє врахувати кожен аспект соціально-психологічної адаптації, що сприяє зростанню самооцінки і впевненості в собі. Він є важливим елементом у підготовці школярів з інтелектуальними порушеннями до соціально-психологічної адаптації. Врахування індивідуальних особливостей кожного учня, його можливостей та потреб сприяє розвитку особистісних і соціальних компетенцій. Індивідуальний підхід спрямований на забезпечення максимальної самостійності, самоповаги та впевненості школярів, що сприяє їхній успішній інтеграції у соціальне середовище та подальшій адаптації. Психолого-педагогічні умови для реалізації індивідуального підходу включають:

1. Діагностика та оцінка індивідуальних особливостей: Важливо здійснювати систематичне обстеження рівня інтелектуального, емоційного та соціального розвитку кожного учня.

2. Створення адаптованих навчальних програм: Навчальні матеріали та методи повинні бути адаптовані відповідно до рівня розвитку учнів.

3. Інклюзивне середовище: Формування позитивного середовища в школі.

4. Розвиток емоційно-вольової сфери: Завдяки психологічній підтримці, учні з інтелектуальними порушеннями можуть краще розуміти себе та інших.

5. Формування навичок соціальної взаємодії: Учням надають можливість взаємодіяти з ровесниками в контрольованих умовах, працювати у команді.

6. Співпраця з батьками: Залучення батьків до процесу навчання.

2. Розвиток емоційної компетентності: для адаптації важливо приділяти увагу емоційно-соціальній сфері. Це включає навчання вираженню та контролю емоцій, що сприяє покращенню міжособистісної комунікації. Він є важливим для їхньої успішної соціально-психологічної адаптації. Основними завданнями

є формування навичок емоційної саморегуляції, емпатії, самосвідомості та здатності до встановлення й підтримки соціальних зв'язків.

Основні підходи та методи:

1. Індивідуальні та групові психологічні заняття: Робота над розпізнаванням власних та чужих емоцій.

2. Педагогічні методики навчання: Використання рольових ігор, моделювання соціальних ситуацій.

3. Соціальні тренінги та заняття на розвиток емпатії: Вправи, спрямовані на розвиток здатності до співпереживання та розуміння інших.

4. Психотерапевтична підтримка.

3. Формування соціальних навичок: тренування навичок взаємодії, співпраці та вирішення конфліктів забезпечує школярів вмінням справлятися з життєвими ситуаціями. Особливо важливим є навчання відповідальної поведінки в різних соціальних ситуаціях. Формування соціальних навичок у школярів з інтелектуальними порушеннями є важливим аспектом їхньої підготовки до соціально-психологічної адаптації. Психолого-педагогічні умови підготовки таких дітей повинні враховувати їхні особливі потреби та можливості. Основними складовими таких умов є:

1. Індивідуальний підхід.

2. Соціально-психологічна підтримка.

3. Навчання через практику.

4. Розвиток комунікативних навичок.

5. Підтримка в самообслуговуванні та незалежності.

6. Залучення батьків.

7. Використання адаптованих методик та засобів навчання.

4. Психологічна підтримка та супровід: надання постійної психологічної допомоги, створення безпечного середовища для розвитку є важливим фактором адаптації. Це сприяє зниженню тривожності та забезпечує учням підтримку, необхідну для розвитку позитивного ставлення до навчання і до себе. Психологічна підтримка та супровід школярів з інтелектуальними порушеннями є ключовим елементом їхньої підготовки до соціально-психологічної адаптації, яка спрямована на розвиток їхніх адаптивних навичок, покращення міжособистісних стосунків та формування життєвих компетенцій. Психолого-педагогічні умови, що підтримують цей процес, мають враховувати особливості розвитку таких дітей та включати:

1. **Індивідуалізацію навчального процесу:** адаптація навчальних планів та методів викладання до рівня можливостей і потреб учнів, що допомагає покращити мотивацію і зменшити рівень стресу.

2. **Психологічне консультування:** регулярні консультації.

3. **Розвиток комунікативних навичок:** вправи та тренінги.

4. Інклюзивне середовище: створення комфортних умов для спільного навчання учнів із різними потребами, що сприяє формуванню толерантності та соціальної взаємодії.

5. Розвиток соціальних навичок: навчання через ігри, практичні заняття та моделювання ситуацій з реального життя.

6. Підтримка сім'ї.

5. Співпраця з батьками: важливо залучати батьків до процесу адаптації, надаючи їм рекомендації та інформацію для створення підтримуючого домашнього середовища. Це сприяє більш ефективній адаптації, адже підтримка сім'ї є ключовим фактором розвитку соціальних навичок. Співпраця з батьками в умовах психолого-педагогічної підготовки школярів з інтелектуальними порушеннями до соціально-психологічної адаптації є важливим аспектом, оскільки вона сприяє створенню сприятливого середовища для розвитку дитини. Цей процес вимагає від педагогів та психологів спільної роботи з батьками, яка може включати:

1. Інформування батьків про особливості розвитку дитини, методи корекції та адаптаційні стратегії.

2. Консультації та тренінги для батьків.

3. Спільне формування цілей адаптації, де вчителі та батьки працюють разом над соціально-психологічною підтримкою.

4. Регулярний зворотний зв'язок між школою та сім'єю.

5. Сімейні проєкти та заходи.

6. Використання спеціальних методик навчання: включення до навчальної програми методик, що сприяють розвитку когнітивних, мовленнєвих та соціально-емоційних навичок, зокрема інтерактивних ігор, ситуаційного моделювання, спеціальних вправ, адаптованих під можливості учнів. А також спрямоване на сприяння їхній соціально-психологічній адаптації, формування навичок для повноцінного функціонування в соціумі. Основні напрями таких методик охоплюють розвиток комунікативних, когнітивних та емоційно-вольових якостей, необхідних для адаптації.

Основні методики:

1. Розвиток соціальних навичок.

2. Когнітивно-поведінкові методики.

3. Методики сенсорної інтеграції.

4. Методики розвитку емоційного інтелекту.

5. Психологічна підтримка та консультування.

Застосування цих методик допомагає формувати необхідні соціально-психологічні навички, знижує рівень стресу і тривожності у дітей з інтелектуальними порушеннями, сприяє їхній успішній інтеграції у суспільство.

7. Стимулювання мотивації до навчання: розвиток внутрішньої мотивації, сприяння позитивному ставленню до навчання, адаптація шкільного

середовища для зацікавлення учнів. Стимулювання мотивації є важливим аспектом їхньої підготовки до соціально-психологічної адаптації. Формування мотивації в цьому контексті потребує комплексного підходу, що включає психологічні та педагогічні умови, зокрема:

1. **Індивідуалізований підхід:** важливо враховувати особливості інтелектуального розвитку кожного учня.

2. **Підтримка самостійності та відповідальності:** важливо створювати умови, які дозволяють учням приймати рішення та виконувати завдання самостійно.

3. **Розвиток соціальних навичок.**

4. **Психологічна підтримка:** залучення психолога, який працює над емоційною стабільністю, розвитком самооцінки та самовпевненості учня.

5. **Інтеграція ігрових та практичних занять:** використання ігрових методів та реалістичних сценаріїв навчання.

6. **Оцінювання на основі зусиль, а не лише результату.**

Такі підходи допомагають сформуванню стійкої внутрішньої мотивації до навчання, яка є базою для успішної соціально-психологічної адаптації школярів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Адаптація дитини до школи: психол. інструментарій / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 111 с.

2. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. / 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. Київ, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2018. 123 с.

3. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків, 2017. 125 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ «РОЗВИВАЮЧОГО РУХУ» ВЕРОНІКИ ШЕРБОРН

Впровадження нових підходів, форм і методів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами забезпечують потреби розвитку особистості, сприяють їх максимально можливій фізичній та психологічній

реабілітації, соціалізації та інтеграції в суспільство. В процесі руху дитина розвиває усвідомлення власного тіла, свободу та фізичне вдосконалення. Розвиваючий рух надає відчуття простору і діяльності в ньому, дозволяє краще обсервувати все довкола, а також сприяє контакту з іншими дітьми. Нормалізація фізичного стану і психофізичного тону є одним з важливих аспектів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Методика ґрунтується на спеціальних принципах і використовується з дотриманням чітких вимог. При цьому фахівець має володіти спеціальною практичною підготовкою реалізації певного методу загалом та у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами зокрема.

Багато науковців приділяли значну увагу обґрунтуванню теоретичних аспектів дослідження інновацій, розкриттю основних понять, структурі інноваційного процесу, виділенню етапів впровадження інновацій в умовах певної освітньої діяльності. Вищезгадані питання досліджували В. Загвязинський, В. Кремень, М. Кларін та інші. Проблему педагогічних інновацій в освіті досліджують І. Дичківська, О. Дубасенюк, Л. Козак, К. Крутій, Л. Машкіна, О. Савченко, С. Сисоєва та інші. Аналіз зарубіжного досвіду засвідчив, що всі розвинені країни світу намагаються застосувати якомога більше дієвих та нових методик навчання і виховання в освіті. Аналізуючи методи навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, визначено, що до інноваційних творчих методів, які застосовуються в роботі з особливими дітьми у Польщі відносять: метод рухової експресії Карла Орфа, метод ритмічної гімнастики Альфреда і Марії Кнесув, метод розвиваючого руху Вероніки Шерборн, метод Маріанни та Крістофера Кнулув, метод рухової розповіді Юзефа Готфріда Туліна, метод Еміля Ягуса Далцрозе, метод активного слухання музики Батті Штраус.

У закладах освіти Польщі практикують також інші інноваційні педагогічні методи. Найпоширенішими та дієвими є такі: метод драми, метод байкотерапії, метод релаксаційної казки, метод психоосвітньої казки, метод психотерапевтичної казки, метод музикотерапії, метод релаксації, тренінг Якобсона, метод формування особистої позитивної картини за Максвелом Мадцом, метод масажу Марти Богданович, метод конструювання ігор, метод сенсорної інтеграції Жана Ауреса [3].

Мета статті – висвітлити актуальність питання інноваційної методики в галузі освіти, охарактеризувати особливості використання методики Вероніки Шерборн.

Головним положенням методики Вероніки Шерборн є використання руху як інструменту в допомозі психоруховому розвитку дитини, а також в терапії і корекції його порушень.

В основі пропонованих англійським терапевтом вправ лежить базова природна потреба дитини в русі, а їх виконання покликане стимулювати розвиток усвідомлення власного тіла, оточуючого простору, переміщення та

діяльності в ньому, вміння перебувати в близькому контакті та співпрацювати з іншими людьми. Методика допомагає дитині пізнати і усвідомити власну фізичну силу, рухові можливості, а також розвинути їх, що, в свою чергу, сприяє проявам більшої ініціативи та творчості, а також покращує загальний моторний розвиток дитини.

Вероніка Шерборн більше 30 років працювала над використанням рухової активності в роботі з дітьми, зокрема, в психотерапевтичних програмах для дітей з особливими потребами. В основі пропонованих авторкою вправ лежить базова природна потреба дитини в русі, а їх виконання покликане стимулювати розвиток усвідомлення власного тіла, оточуючого простору, переміщення та діяльності в ньому, вміння перебувати в близькому контакті та співпрацювати з іншими людьми, а також покращує загальний моторний розвиток дитини.

Заняття за методикою В.Шерборн можуть мати як *індивідуальний*, так і *груповий* характер. Вік учасників необмежений. Найчастіше ж методика використовується в роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Значного поширення методика набула в роботі з розумово відсталими, дітьми з аутизмом, дитячим церебральним паралічем, емоційними розладами, порушеннями мови, поведінки, з гіперактивністю, дітьми з важких соціальних середовищ, а також з вадами слуху і зору чи іншими порушеннями розвитку та особливими потребами у навчанні і вихованні.

В методиці Вероніки Шерборн використовуються чотири групи вправ.

Вправи на розвиток усвідомлення власного тіла (індивідуальні, групові).

Вправи, що розвивають і зміцнюють впевненість у собі та відчуття безпеки в оточенні. Вправи виконуються на підлозі

Індивідуальні вправи. До цієї групи належать теж усі вправи, що ведуть до пізнання та усвідомлення власного тіла.

Вправи в парі та групі. Ці вправи дозволяють розвивати навички співпраці з іншими учасниками, спільного та злагодженого виконання завдань у групі.

Вправи, що полегшують встановлення контакту і співпрацю з партнером та групою. Ці вправи доволі складні і вимагають певної фізичної вправності, точності та скоординованості рухів. Вони дають, між іншим, можливість встановлення та утримування зорового контакту з партнером.

Відпочинок: а) масаж шиї та плечей; б) легке поплескування та масаж кінцівок; в) перевертання партнера на спину та живіт.

Вправи «проти» («against») в парах.

Вправи «разом» в групі: троє учасників.

В *творчому русі* діти відчувають себе єдиним колективом. Ігровий парашут – яскравий приклад творчого руху. Ігровий парашут використовують в творчих іграх методики Розвиваючого руху. Ця технологія застосовується за кордоном для проведення розваг: в Японії, Китаї, Англії, Польщі, Америці.

Особливості використання методики (організація та проведення занять). Заняття зазвичай проходять в групах по 6 – 14 дітей, де кожен має можливість працювати в парі з ровесником або дорослим партнером. Ним може бути хтось із батьків, волонтер, терапевт або інший учасник. Ведуть заняття двоє педагогів. Зустрічі відбуваються регулярно, принаймні раз на тиждень, тривають в середньому годину (початкові заняття коротші – 20-30 хв.) в залежності від вікових та інших особливостей і потреб членів групи.

Основні принципи організації та проведення занять з використанням методики Вероніки Шерборн:

- вибір відповідного приміщення, де проходитимуть заняття та його підготовка (усунення небезпечних предметів та таких, що відволікатимуть увагу);

- відповідний підбір учасників;

- підготовка плану занять із врахуванням потреб групи та конкретних її учасників;

- дозвіл на вправи, що вимагають фізичного контакту (згода батьків, терапевтів; їх сприйняття самою дитиною);

- градація складності завдань (від найпростіших, найлегших на початку до поступового зростання їх складності від заняття до заняття);

- добровільність участі в заняттях та виконанні конкретних вправ (заохочення, не примус!);

- поступовий перехід від індивідуальних до занять в парах, трійках та за участю всієї групи;

- від активності «на землі» (лежачи, сидячи) до вправ у просторі «над землею»;

- від вправ, зосереджених на нижній частині тіла, до вправ, пов'язаних із зоровим контактом;

- від вправ, зосереджених на власному тілі, до вправ, що вимагають співпраці з іншими;

- спрямованість на залучення до занять батьків;

- педагог демонструє зацікавлення кожним учасником;

- гумор, позитивні емоції під час занять;

- доброзичлива атмосфера.

Особливістю методики є її використання з дітьми, які можуть відрізнитись за віком, вміннями та рівнем розвитку, що робить можливим впровадження елементів методики в інклюзивне середовище. Використання методики Вероніки Шерборн є ефективним засобом покращення організації інклюзивного навчання дітей з аутистичним спектром порушень

Терапевтичні можливості та обмеження методики В.Шерборн має позитивний вплив та сприяє *розвитку основних сфер функціонування дитини:*

- *рухової* (регуляція рівня фізичної активності, стимуляція розвитку моторики, самостійності у виконанні рухових вправ, контроль над власними

рухами, керування своєю поведінкою у співпраці з партнером);

- *емоційної* (впливає на настрій, емоційну експресію, здатність до релаксації, реагування на фізичний контакт, реагування на труднощі та невдачі);

- *пізнавальної діяльності* (передусім орієнтація в схемі власного тіла та оточенні, здатність концентрувати увагу, розуміння інструкцій та завдань, зацікавленість у спілкуванні і порозумінні з іншими, спонтанна та творча активність, креативність);

- *соціальної* (завдяки виконанню вправ у групі разом із іншими дітьми й дорослими, безпосередній взаємодії з партнером, покращується соціальний розвиток учасників, формується відповідне ставлення до занять, завдань, партнера, групи).

Отже, велика різноманітність ігор у навчально-виховній діяльності, задовольняє дитячу цікавість світом і постійну потребу в русі та радості. Крім того, під час ігор вихованці позбавлені стресових ситуацій та невпевненості, стають відкритими для інших людей, мають відчуття особистої цінності та бажання до дії. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. За цих обставин кожен корекційний педагог має знати та вміти застосувати метод педагогіки гри. Підготовка педагогів може здійснюватися в процесі одержання фахової освіти, при підвищенні фахового рівня та проведення методичної роботи.

Список використаних джерел

1. Лугіна О. Польські інноваційні педагогічні системи виховання та навчання дітей-дошкільників: *збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип.3. С. 179-184.

2. Петрова Л. Методика розвиваючого руху Вероніки Шерборн: від теорії до практики. Київ : Видавництво Педагогічної Літератури, 2018.

3. Хопкінс Д., Рей, Дж. Основи психомоторного розвитку в дитячій терапії. Лондон: Routledge, 2015.

4. Jones A., & Smith, B. *Movement Therapy in Early Childhood Development*. New York: Therapy Press, 2

Гончарук А.В., здобувач ступеня
доктора філософії спеціальності 053 Психологія
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ К. ГОРНІ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У БАТЬКІВ

Емоційне вигорання у батьків є наслідком неефективного використання власного особистісного потенціалу, схильність ставити недосяжні цілі у ставленні до дітей і невміння використовувати форми діяльності, які приносять задоволення і радість у сімейному колі. Нерідко такий стиль поведінки виступає основою невротичного розвитку особистості, у якій значна роль надається неусвідомлюваним конфліктам. Для усвідомлення невротичних тенденцій, які призводять до емоційного вигорання, у психологічній роботі з батьками застосовують техніки характерологічного аналізу К. Горні, на основі яких опрацьовують соціальні детермінанти формування невротичної особистості [6].

Американська дослідниця К. Горні, котра вивчала невротичну поведінку, її джерело вбачала в двох основних поведінкових стереотипах: а) анксіозності (з англ. anxiety) – тривозі, яка призводить до зневіри у собі та формує почуття меншовартості; б) перфекціонізму – прагненні дотримуватись високих стандартів у різних видах діяльності та надмірній схильності до ідеалізації. Анксіозність зумовлена відсутністю почуття безпеки та захищеності у міжособистісних взаєминах, в той час як перфекціонізм спонукає зосереджуватись на незначимих деталях, забирає енергію і призводить до нехтування турботою про себе. Окрім того, К. Горні робить висновок про підвищення вимог суспільства до батьків, що значною мірою зумовлює прагнення до вдосконалення стратегій батьківського виховного впливу. Суспільні вимоги та психологічні проблеми, пов'язані із анксіозністю та перфекціонізмом, уможливають зробити висновок про основні детермінанти емоційного вигорання у батьків.

Для їх вивчення важливо розробити систему аналізу та самоаналізу. Самоаналіз, як суб'єктивну категорію, зіставляють з об'єктивними формами аналізу, серед яких апеляція до думки інших, порівняння себе з іншими, застосування стандартизованих оцінок.

Для дослідження схильності до емоційного вигорання використовують психологічний інструментарій, серед яких тести емоційного вигорання К. Маслач – С. Джексона (в адаптованому варіанті), опитувальник емоційного вигорання В. Бойка; анкета емоційного виснаження (Emotional Exhaustion

Questionnaire (EEQ) М. Хілс; анкета дослідження рівня емоційного вигорання рідних А. Шишкова, В. Бочарова, О. Стрижицької, А. Вукса [5].

Базовий рівень тривоги у батьків можна дослідити за психологічними тестами: опитувальником реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна; оцінкою рівня тривожності та схильності до неврозу у батьків А.І. Захарова; короткої шкали тривоги, депресії та ПТСР; госпітальної шкали тривоги і депресії А.С. Zigmond і R.P. Snaith (HADS); шкали проявів тривоги Тейлор; тесту тривоги Бека; опитувальника генералізованої тривоги (GAD-7), шкали тривоги Гамільтона (HAM-A) [4].

Поряд із цим досліджують схильність до перфекціонізму, що спонукає до використання Багатовимірної шкали перфекціонізму Фроста (Frost Multidimensional Perfectionism Scale, FMPS); диференційного тесту перфекціонізму О.А. Золотарьової; шкали перфекціоністської самопрезентації П. Х'юїтта (Perfectionistic Self-Presentation Scale, PSPS); «майже досконалої шкали» Р. Слені та Д. Джонсон (Almost Perfect Scale, APS); «переглянутої шкали перфекціонізму» Р. Слені, М. Моблі, К. Райс, Дж. Тріппі та Дж. Ешбі (Almost Perfect Scale – Revised, APS-R); опитувальника перфекціонізму Р. Хілла, Т. Хьюлсман, Р. Фурр, Дж. Кіблера, Б. Вікента, К. Кеннеді (Perfectionism Inventory, PI); великої тривимірної шкали перфекціонізму М. Сміта, Д. Саклофскі, Й. Стобер, С. Шеппі (The Big Three Perfectionism Scale); опитувальника перфекціонізму» Н. Гаранян та А. Холмогорова [1].

Базовою категорією, у межах концепції К. Горні, є самореалізація батьків у межах виконання ними виховних обов'язків у ставленні до власних дітей. Некомпетентність у їх забезпеченні поступово формує невротичні риси характеру [6]. Татові і матері важливо приймати себе відповідальними, що стимулює у них власну самоповагу. Особливо важливим є прагнення відчувати себе лідерами, котрі здатні приймати рішення з важливих сімейних питань. Зважаючи на це, метою психологічної допомоги є зниження базової тривоги у батьків, подолання страху безпорадності в окремих питаннях сімейного виховання, зниження почуття небезпеки у ставленні до дітей. Натомість, важливим є досягнення відчуття радості від самореалізації батьківських обов'язків. Психологи у роботі з батьками стежать за дотриманням низки принципів, що забезпечують результативність психологічної роботи, а саме: наявності стійкого мотиву для самопізнання, відвертого погляду на свої проблеми, прагнення зрозуміти причини власної невротичної поведінки [2; 7].

Окрім того, у межах спрямованого психологічного впливу важливо проаналізувати механізми самозахисту, які перешкоджають формуванню конструктивної батьківської поведінки. Актуальним є аналіз ключових тенденцій неусвідомленого самообману, що спотворює уявлення про істинні сімейні цінності і поглиблює причини наявної проблеми. Щоб впоратися із відчуттям тривоги і безпорадності, батьки використовують захисні стратегії, серед яких невротична потреба у схваленні, визнанні, захопленні, партнерських

стосунках, особистих досягненнях, досконалості, силі, ідеальності, а також невротичне прагнення експлуатувати інших. Вони реалізуються (за К. Горні) як «рух до людей» (поступливість); «рух проти людей» (відособленість); «рух від людей» (ворожість) [3]. Усвідомлення своїх захисних стратегій призводить до розуміння їх деструктивного впливу на власне життя і життя членів родини.

Відповідно до цього, психологічний вплив полягає у формуванні послідовності, рішучості поведінки, прагненні до змін, доброзичливості до дітей і членів родини, терплячості. Варто звертати увагу на подолання таких форм поведінки як неодмінне наполягання на власній правоті, постійне прискіпування і моралізування, агресивні тенденції у ставленні до дітей.

Для цього широко застосовуються такі техніки характерологічного аналізу як: а) інтерпретація снів; б) аналіз перенесення; в) аналіз розриву між реальним та ідеалізованим батьківським Я; г) психосинтез як пробудження активності, прагнення до саморозвитку і самореалізації у батьків; д) прийняття відповідальності за себе і за свою родину; е) підвищення емоційної забарвленості міжособистісних внутрішньосімейних взаємин [6; 7].

Отже, сімейне виховання – це спільний захід, у якому батьки і діти, такі різні за віком, рівнем інтелекту, інтересами, прямують одним шляхом. Модель виховного впливу передбачає спостереження за дітьми, розуміння і прийняття їхніх перших життєвих кроків, інтерпретацію дитячої поведінки та її чинників, допомогу під час життєвих труднощів; просту емоційну підтримку. Подібні форми поведінки слід застосовувати у партнерській взаємодії, а також у ставленні до себе. Це допоможе значною мірою впоратись із труднощами, що виникають у батьківсько-дитячих стосунках.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості: психологічний практикум. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2018. 64 с.
2. Москалець В. П. Психологія особистості : підруч. Київ : Ліра-К, 2021. 364 с.
3. Мушкевич М.І., Чагарна С.Є. Основи психотерапії : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 420 с.
4. Шубіна Г. Психологи назвали основні методики діагностики тривоги. 2023. URL : <https://hubz.ua/ekspertna-dumka/psychology-nazvaly-osnovni-metodyky-diagnostyky-tryvogy/>
5. Hills M.E. Emotional exhaustion: creation of a new measure and exploration of the construct. Stillwater : Oklahoma State University, 2019. 74 p.
6. Horney K. The neurotic personality of our time. New York : W.W. Norton & Company, 1999. 299 p.
7. Horney K. Our Inner Conflicts: A Constructive Theory of Neurosis. Reissue Edition. New York : W.W. Norton & Company, 2014. 252 p.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

Формування нового суспільного простору для школярів із особливими освітніми потребами, основою якого є відмова від перебування в інтернатних закладах закритого типу, відкритість до спілкування та ініціювання соціально зорієнтованих комунікативних зв'язків ставить виняткові вимоги до становлення комунікативних компетентностей у дітей. Особливо це виявляється актуальним у ставленні до учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, котрі відчувають труднощі у комунікативній взаємодії через особливості органічного генезу інтелектуальної складової та порушення внаслідок цього знанневої частини комунікації.

Наукові розвідки вчених у сфері спеціальної психології доводять, що на розвиток комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелектуального розвитку впливає низка факторів, серед яких низький рівень сформованості логічного мислення, який зумовлює недостатність оцінки комунікативних ситуацій [1]; недостатній рівень рефлексії, який призводить до порушення самоаналізу своїх комунікативних здібностей; низький рівень мовленнєвої активності, що є причиною недостатнього взаєморозуміння з однолітками; недостатнє володіння вербальними і невербальними засобами комунікації [2; 4]; емоційні порушення, які викликають прояви агресивності, гіперактивності, імпульсивності поведінки в умовах комунікативної взаємодії [1]; несформованість саморегуляції, яка зумовлює поглиблення ізольованості у царині міжособистісних взаємин [2; 4; 5].

Відповідно до цього, основними напрямками психологічної роботи визначено розширення комунікативного репертуару школярів; формування здатності аналізувати та використовувати комунікативні вміння відповідно до ситуації; закріплення комунікативних навичок у повсякденних соціально-побутових ситуаціях; формування ініціативності у взаємодії з однолітками; підвищення мовленнєвої активності; постійне вдосконалення вербальних і невербальних навичок комунікації; формування позитивної зорієнтованості комунікативних взаємин; забезпечення самоконтролю під час напруженої, дискусивної або конфліктної міжособистісної взаємодії.

Для забезпечення цих напрямів корекційно-розвиткової роботи необхідно враховувати психологічні чинники та умови формування комунікації школярів

із порушеннями інтелекту в інклюзивному середовищі. Вони можуть мати відношення до різних площин виміру, але передусім це стосується умов, які закладає інклюзивний простір у закладах освіти. Відповідно до розвитку комунікативних навичок роботи пріоритетними напрямками є забезпечення кожної особи якісними психологічними послугами, що відповідають її індивідуальним потребам і можливостям. До них належить комплексна психологічна оцінка соціальної ситуації розвитку дитини, надання спектру психологічних корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх кваліфікованого супроводу (Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами, 2024 [3]). Особлива увага приділяється дітям із порушеннями інтелекту, котрі знаходяться в кризових або критичних умовах. Під час надання психологічної допомоги враховується рівень підтримки відповідно до потреб учнів. Його врахування є основою індивідуальної програми розвитку, у реалізації якої беруть участь різні фахівці, у тому числі психологи.

Психологічні заняття відбуваються у навчальних психологічних кабінетах або ресурсних кімнатах. Це спеціально облаштовані приміщення з відповідним розподілом функціональних зон (релаксації, відреагування негативних емоцій, сенсорного стимулювання), які призначені для гармонізації емоційного розвитку та психологічного розвантаження школярів із особливими освітніми потребами. Навчальні психологічні кабінети мають бути обов'язково обладнані м'якими кріслами із зручними підголівниками і вмонтованими у них навушниками. Це є необхідним для проведення психорелаксаційних заходів і зняття емоційного напруження, що може виникати після навчальних занять або через складні ситуації комунікативної взаємодії. У навчальних психологічних кабінетах можуть бути обладнані спеціалізовані зони релаксації з кімнатними рослинами, акваріумами, штучними водоспадами. Важливо ретельно продумати аудіозону та підібрати релаксаційну музику, що доповнюється звуками лісу, моря, вітру. Цікавими стануть зона художньої бібліографії, м'яка тактильна зона, камінний сектор, зона зняття агресії та ін. Це дає змогу ввести елементи музикотерапії, бібліотерапії, терапії відреагування у спектр психологічної роботи з дітьми.

У процесі фахової діяльності психолог ініціює створення тренінгових груп за тотожними комунікативними нозологіями із залученням засобів психологічного дебрифінгу. Доцільною стане діяльність об'єднаних груп у співпраці з дітьми із нормотиповим розвитком, що сприятиме більш продуктивній соціальній адаптації та розвитку комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелекту. Психологічна робота здійснюється із використанням засобів активного соціально-психологічного навчання.

Окрім спеціально організованих закладами освіти умов психічного розвитку школярів, важливу і визначальну роль відіграють індивідуальні чинники й умови формування комунікації. У першу чергу звертають увагу на

порушені аспекти комунікативної діяльності школярів (низький рівень мовленнєвої комунікації, несформованість вербальних і невербальних засобів спілкування, соціально-емоційні порушення комунікативних взаємин), що перешкоджають соціальній адаптації в умовах інклюзивного простору.

Водночас, заслуговує уваги те, що в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку окремі комунікативні якості є відносно збереженими, а це дає можливість більш ефективно структурувати психологічну роботу з ними. За даними наукових досліджень з'ясовано, що в дітей можуть бути збереженими: а) потреба у спілкуванні, що визначає мотивацію до комунікативної взаємодії з дітьми із нормотиповим розвитком [4; 5]; б) процесуальні та особистісні фактори комунікативної поведінки, такі як неконфліктність, слухняність, конформність, емоційність, щирість, безпосередність та ін., що уможливорює встановлювати доброзичливі стосунки з однолітками [2]. Ці чинники виступають сприятливими психологічними умовами ефективної комунікативної взаємодії, і це визначає необхідність їх урахування у психологічній корекційно-розвитковій роботі.

Висновки. Отже, аналізуючи психологічні умови розвитку комунікації школярів із порушеннями інтелекту в інклюзивному середовищі, слід надати перевагу комплексному підходу до формування соціально-комунікативної поведінки. Він передбачає створення спеціальних умов на основі організації функціональних психологічних зон у просторі навчальних психологічних кабінетів (ресурсних кімнат), що допомагає відреагувати напружені ситуації комунікативної взаємодії, усунути або попередити наявні у дітей комунікативні проблеми. З іншого боку, важливим є врахування індивідуальних особливостей комунікативної поведінки, що уможливорює з більшою ефективністю здійснити оцінку комунікативних потреб учнів і розробити для них індивідуальну програму комунікативного розвитку. Такий підхід суттєво підвищує соціально-комунікативний потенціал та сприяє успішній соціальній адаптації школярів.

Список використаних джерел

1. Воронська Н. Особливості спілкування дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Вип. 1(90). С. 42–51.

2. Гончарук Н.М. Теоретичні та методологічні засади психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту : монографія. Київ : Наша друкарня, 2021. 350 с.

3. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році : лист МОН України від 03.09.2024 р. № 6/679-24. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi>

4. Проскурняк О.І. Комунікативна діяльність як провідна у підлітків в умовах розумового дизонтогенезу. *Вісник Харківського національного*

педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2013. Вип. 45(1). С. 184–192.

5. Утьосов Я. А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2018. Вип. 11. 290–296.*

Горбанчук 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*

ОРГАНІЗАЦІЯ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ У СИСТЕМІ РОБОТИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Актуальність ранньої корекційно-розвиткової роботи з дітьми із психофізичними порушеннями в Україні обумовлена стійкою тенденцією до збільшення кількості новонароджених зі складними психофізичними порушеннями, які спричиняють негативний вплив на їхній подальший розвиток.

Статистичні дані щодо стану здоров'я новонароджених в Україні свідчать про невтішні тенденції. Доля здорових новонароджених дітей за останнє десятиліття в Україні значно знижується: до 80% новонароджених є фізіологічно незрілими, а майже 73% мають перинатальну патологію [1, с. 48]. За даними Держстату, в Україні сьогодні 163,9 тисячі дітей з інвалідністю. Тому найгострішою проблемою сучасної медицини та освіти є раннє виявлення порушень з метою вчасної комплексної корекції допомоги. Комплексна корекційна допомога дитині на ранніх етапах передбачає попередження, подолання та виправлення порушень розвитку, що виникають в пренатальний, натальний і постнатальний періоди.

Відповідно до Положення про інклюзивно-ресурсний центр інклюзивно-ресурсний центр передбачає доступність освітніх послуг з раннього віку. У п.8 Положення про інклюзивно-ресурсний центр від 06.09.2022 вказано що одним з основних завдань інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) є: надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям з особливими освітніми потребами дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти.

Вважаємо, що особливу роль відіграє діяльність ІРЦ у роботі з дітьми раннього віку з ООП, оскільки це допоможе сформуванню в батьків адекватне

ставлення до дитини та її порушення, правильну позицію щодо її виховання й розвитку на більш ранніх етапах онтогенезу, а також вчасно розпочати корекційно-розвиткову роботу з дитиною. Станом на 1 січня 2022 року, в Україні понад 6,5 тисячі родин отримували послугу раннього втручання.

Про важливість раннього втручання, ранньої корекційно-розвиткової роботи та ранньої реабілітації зауважували: Н. Бастун, М. Буйняк, А. Георгінова, А. Заплатинська, М. Кропівницька, Е. Коса, Г. Кукуруза, Л. Маруніч, М. Матвєєва, С. Миронова, С. Михальська, Т. Панченко, В. Ремажевська, О. Склянська, О. Скрипко, Г. Соколова, А. Сороківський, Т. Стасенко, А. Степанова-Камиш, С. Хоменко, Л. Чопик, Д. Шульженко та ін.

Своєчасне поєднання комплексного медичного та психолого-педагогічного супроводу з компенсаторними можливостями організму дитини у ранньому віці може суттєво нейтралізувати вплив первинного порушення на хід психофізичного розвитку дитини і стати потужним чинником профілактики її соціальної дезадаптації (С. Миронова, В. Тарасун, В. Ремажевська, Д. Шульженко та ін.). На думку В. Ремажевської, метою ранньої допомоги є навчання батьків відповідальності за долю дитини, формування активної соціальної батьківської позиції [3, с. 82].

Т. Стасенко описує ранню допомогу (раннє втручання) як «міждисциплінарну сімейно-центровану систему комплексної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку і дітям груп біологічного та соціального ризику, яка спрямовується на покращення розвитку дитини і підвищення якості життя її родини» [5].

За визначенням Г. Кукурузи, «раннє втручання – це система комплексної міждисциплінарної сімейно-центрованої допомоги дітям від народження до 4 років із порушеннями здоров'я та розвитку, спрямована на розвиток дитини, нормалізацію життя родини, профілактику інвалідизації та попередження інституалізації дітей» [2, с. 168]. Г. Кукуруза висловила думку, що послуга раннього втручання – це послуга, що об'єднує психологічну, медичну, педагогічну і соціальну складову [2, с. 8]. Тому послуга раннього втручання – це послуга, яка надається мультидисциплінарною командою фахівців, що складається з психолога, логопеда, фізичного терапевта й лікаря (педіатра або невролога) [2, с. 8]. Командна взаємодія цих фахівців забезпечується в інклюзивно-ресурсному центрі.

О. Склянська у науковій праці «Психолого-педагогічний супровід дитини раннього віку з особливими потребами в умовах інклюзивно-ресурсного центру» [4, с. 158-159] порівняла програми ранньої психолого-педагогічної допомоги та раннього втручання. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Основні принципи та характеристики програм ранньої психолого-педагогічної допомоги та раннього втручання

Психолого-педагогічна допомога		Раннє втручання
Отримувач послуг	Дитина з порушеннями або загрозою відставання у психомоторному та соціально-емоційному розвитку	Родина, що виховує дитину із порушеннями в розвитку або з ризиком їх виникнення
Головна мета	Ефективне подолання, корекція та компенсація порушень у дитини	Попередження інвалідизації, нормалізація життя дитини та родини
Основні принципи	1. Урахування сензитивних періодів розвитку. 2. Залучення сім'ї. 3. Загальний характер психолого-педагогічного супроводу. 4. Реалізація ранньої корекційної допомоги в ігровій діяльності. 5. Міждисциплінарна взаємодія.	1. Сімейно-центрований підхід. 2. Міждисциплінарна командна. 3. Функціональний підхід до оцінки розвитку дитини. 4. Навчання дитини в природних умовах. 5. Доступність послуги.
Стосунки між фахівцями та батьками	Вертикальні	Горизонтальні
Форми роботи	Індивідуальні та групові заняття з дітьми, консультації батьків	Заняття команди фахівців з родиною (дитина + батьки), домашні візити, групи батьківської самопідтримки
Умови ефективності	Єдність психолого-медико-педагогічної діагностики та комплексної допомоги	- Партнерство з батьками - Оптимізація середовища, в якому розвивається дитина - Робота, спрямована на оптимізацію стосунків батьків (опікунів) та дитини - Доказовий підхід до вибору методів

О. Склянська виділила спільні характеристики психолого-педагогічної допомоги та раннього втручання, що відповідають головним завданням психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в рамках інклюзивно-ресурсного центру: комплексна та системна допомога, робота міждисциплінарної команди [4, с. 163].

Отже, рання корекційно-розвиткова робота проводиться з дітьми раннього віку, коли інтенсивно формуються і дозрівають мозкові структури, що призводить до особливої чутливості психіки до зовнішнього впливу. Основною метою ранньої допомоги є рання корекція і компенсація психофізичних порушень дитини. Значну роль в організації цієї діяльності відіграють інклюзивно-ресурсні центри.

Список використаних джерел

1. Васильковська С. Організація роботи Служби Раннього Втручання в умовах Дніпропетровського обласного методичного психолого-медико-педагогічного центру. *Психолого-педагогічний супровід сім'ї у роботі психолого-медикопедагогічної консультації* / за ред. А. Г. Обухівської. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. С. 47-52.
2. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків : Планета-прінт, 2013. 244 с.
3. Ремажевська В. М. Науково-організаційні основи створення системи ранньої комплексної допомоги дітям з вадами зору. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць, 2007. Київ. №4 (6). С. 81-89.
4. Склянська О.В. Психолого-педагогічний супровід дитини раннього віку з особливими потребами в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *HUMANITARIUM*. 2019. Вип. 42 (1). С. 154-164.
5. Стасенко Т. Раннє втручання : для якісної послуги необхідна ефективніша міжвідомча координація. *Український медичний часопис*. 2018. URL : <https://umj.com.ua/uk/publikatsia-129279-rannye-vtruchannya-dlya-yakisnoyi-poslugi-neobhidna-efektivnisha-mizhvidomcha-koordinatsiya> (дата звернення: 04.05.2024).

Горішна Н.М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Слозанська Г.І., доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ПОСЛУГИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ЇХНІХ СІМЕЙ У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ: РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Соціально-реабілітаційні послуги є ключовим інструментом підтримки дітей з інвалідністю, що забезпечують відновлення їхніх фізичних, психічних і соціальних функцій та сприяють підвищенню адаптаційного потенціалу, здатності до соціального функціонування, покращення якості життя та включення у суспільство. Серед таких послуг виділяють комплексні, такі як раннє втручання, денний догляд дітей з інвалідністю, стаціонарний догляд,

догляд вдома, підтримане проживання, догляд і виховання дітей в умовах, наближених до сімейних, соціальна реабілітація дітей з інтелектуальними та ментальними порушеннями, соціально-побутове орієнтування, та допоміжні послуги. До останніх, зокрема, належать супровід під час інклюзивного навчання, послуга персонального асистента, транспортні послуги, переклад жестовою мовою [4, с.163]. Потреба у послугах соціальної реабілітації зростає в умовах війни, яка посилює вразливість дітей з інвалідністю та їхніх сімей, а також призводить до зростання рівня інвалідизації населення, у тому числі й дитячого віку.

Різними аспектами організації та надання соціальних, реабілітаційних, освітніх та корекційно-розвиткових послуг дітям з інвалідністю та особливими освітніми потребами (ООП) присвячені праці вітчизняних [1; 2; 3] та закордонних дослідників [5; 6]. Проте на сьогодні недослідженими є питання охоплення населення, зокрема дітей з інвалідністю та їхніх сімей, соціально-реабілітаційними послугами у громадах, їх якості та доступності.

Дослідження, яке проводилось у рамках проекту Національного фонду досліджень України «Наука для відбудови України у воєнний та повоєнний періоди», було спрямоване на визначення рівня розвитку соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їхніх сімей на рівні територіальних громад. Для його проведення було використано якісний дизайн з використанням стратегії «дослідження в дії за участі у громаді».

Пілотне дослідження було проведене у лютому-серпні 2024 р. у 9 територіальних громадах різного типу у трьох областях, зокрема, у Тернопільській, Львівській та Черкаській. Участь у кількісному дослідженні взяло 209 респондентів – батьків дітей з інвалідністю та ООП. За даними дослідження 67% (140) дітей мали встановлену інвалідність, 10% (21 дитина) перебувала в процесі встановлення статусу інвалідності, 23% (48) дітей не мали такого статусу. 63,2% (132) батьків відповіли, що їхні діти мають особливі освітні потреби, 7,7% (16) зазначили, що проходять комплексну оцінку розвитку дитини в ІРЦ для їх визначення, 29,1% (61) відповіли, що їхні діти не мають ООП.

Потребу у соціально-реабілітаційних послугах відзначили 49,3% (103) опитаних, ще 23% (48) швидше погоджувалися з тим, що такі послуги дитині потрібні, 12,4% (26) схилились до думки про неактуальність таких послуг для їхньої сім'ї, 11% (23) – не потребували їх, 4,3% (9) – не змогли визначитись з відповіддю на це питання. 14,5% (31) респондент відзначив, що у їхній громаді відсутні надавачі соціально-реабілітаційних послуг, 22,5% (47) – не обізнані у цьому питанні, 37% (54) відповіли, що таких надавачів недостатньо, 25,8% (54) відзначили що у громаді є достатньо надавачів відповідних послуг. 16,3% (34) респонденти вказали, що їхні діти отримують соціально-реабілітаційні послуги за місцем проживання у достатньому обсязі, 28,2% (59) відповіли, що послуги

отримують, але їх недостатньо, 16,3% (34) не змогли відповісти на це питання, а 39,2% (82) – їх не отримували.

Згідно з відповідями батьків, 15,8% (33) оцінили послуги як доступні, 20,6% (43) – швидше як доступні, аніж недоступні, 1,4% (3) вважали послуги недоступними, а 0,5% (1) вагалися з відповіддю. Серед проблем, які впливають на доступність соціально-реабілітаційних послуг, респонденти, які оцінили їх як швидше недоступні та недоступні, відзначили брак фахівців належного профілю – 27,8% (18), брак матеріально-технічних ресурсів, таких як приміщення та обладнання – 16,9% (11), віддаленість послуг від місця проживання дітей – 15,4% (10), незручний режим та графік роботи – 13,8% (9), низьку якість послуг – 10,8% (7), архітектурну недоступність приміщень – 7,7% (5), відсутність соціально-реабілітаційних послуг як таких – 4,6% (3), упереджене ставлення, стигматизацію чи дискримінацію – 3% (2). Серед фахівців, яких найбільше бракує для надання якісних соціально-реабілітаційних послуг, респонденти вказували асистентів дитини (20,4%), психологів (18,5%), фізіореабілітологів (15,7%), ерготерапевтів (14,8%) та логопедів (15,7%). 46,2% (43) респондентів оцінили якість надання соціально-реабілітаційних послуг як достатню, 38,7% (36) – як високу, 11,9% (11) – як швидше задовільну, але не оптимальну, і 3,2% (3) не змогли відповісти на це питання.

Результати експертного інтерв'ю з 13 керівниками та фахівцями закладів, які є надавачами соціально-реабілітаційних дали можливість виокремити такі ключові проблеми в організації та наданні цих послуг на рівні територіальних громад: обмежена міждисциплінарна взаємодія та недостатній обмін інформацією про доступні послуги; відсутність співпраці та практик обміну досвідом у наданні таких послуг між громадами та регіонами; невідповідність попиту на соціально-реабілітаційні послуги та можливості його задоволення внаслідок браку матеріально-технічних і кадрових ресурсів; професійне вигорання фахівців; низький рівень обізнаності батьків щодо соціально-реабілітаційних послуг та їх неготовність активно долучатися до реабілітаційного процесу дитини. Ці фактори значною мірою впливають на якість соціально-реабілітаційних послуг, особливо у малих містах і селищах, обмежуючи їхню тривалість та ефективність.

Підвищення якості та ефективності соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їхніх сімей потребує низки заходів: розширення спектра послуг відповідно до потреб дітей та їхніх сімей; впровадження міждисциплінарного підходу при наданні послуг; підвищення компетентності фахівців і батьків щодо реабілітаційного процесу; зміцнення соціального партнерства та залучення додаткових ресурсів через співпрацю з громадськими, благодійними, міжнародними організаціями та бізнес-структурами для розвитку соціально-реабілітаційних послуг; проведення моніторингу якості, своєчасності та тривалості наданих послуг та оцінки їхньої ефективності.

Список використаних джерел

1. Балухтіна О.М. Теоретичні та практичні аспекти впровадження соціальної послуги «тимчасовий відпочинок» для батьків або осіб, які їх замінюють, що здійснюють догляд за дітьми з інвалідністю. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип. 90. С. 14–19.
2. Горішна Н. М., Петрочко Ж. В., Столярик О. Ю. Законодавчі аспекти соціальної реабілітації дітей з інвалідністю: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 2. С. 19–27.
3. Коляда Н., Кравченко О., Назар С. Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами в Україні. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020. Вип. 5. С. 13–25.
4. Криницька І. П., Слосанська Г. І., Скочко М. О. Зміст соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: аналіз основних підходів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.32>.
5. Archer A., Harper L., Cameron D. Understanding rehabilitation in Ukraine from the perspective of key informants. *Disability and Rehabilitation*. 2020. 42(2). pp. 267–273.
6. Bridge G. Disabled children and their families in Ukraine: Health and mental health issues for families caring for their disabled child at home. In *Social Work Visions from Around the Globe*. Routledge. 2013. pp. 89–105.

Горшкова Г.В., доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Хортицької національної академії,
м. Запоріжжя, Україна

ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ

Увага до осіб з особливими освітніми потребами (а саме: з порушеннями психофізичного розвитку) є значущою в сучасній Україні, що потребує створення певних умов для їх інтеграції у систему суспільних відносин нашої країни, і відповідає світовим стандартам.

Актуальним постає питання щодо дослідження особистісно-мотиваційного компоненту інклюзивної компетентності фахівців спеціальної освіти, тому що вони повинні мати унікальний набір особистісних якостей та мотивацію високого рівня. Фахівці спеціальної освіти здійснюють свою професійну діяльність з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку

і потребують більшої уваги, терпіння, майстерності від спеціаліста.

Законодавчо визначено, що компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3].

За визначенням І. Кузава, інклюзивна компетентність фахівця спеціальної освіти визначається як «показник інтегрованого особистісного новоутворення, що характеризується синтезом теоретико-практичної підготовки до виконання професійних функцій та особистісно значущих якостей, необхідних для його ефективної реалізації в корекційно-розвитковому середовищі закладу освіти» [1].

Інклюзивну компетентність досліджено у наукових доробках І. Кузава, І. Бельке, Л. Банашко, Ю. Бойчука, І. Вдовенко, С. Братченко, Т. Ключкович, О. Микитюк, О. Мартинчук та ін.

На основі аналізу наукових джерел можна зазначити, що до змісту інклюзивної компетентності відносять комунікативну, педагогічну та професійну компетентності. Структура інклюзивної компетентності містить особистісно-мотиваційний компонент, когнітивно-змістовий, оцінно-рефлексивний, технологічний.

У нашому дослідженні особлива увага надається особистісно-мотиваційному компоненту інклюзивної компетентності фахівців спеціальної освіти, тому що роль педагога в освітньому і корекційному процесі таких дітей є провідною.

Особистісно-мотиваційний компонент інклюзивної компетентності містить у собі сукупність мотивів і мотиваційну готовність, характеризується глибокою особистісною зацікавленістю, позитивною спрямованістю на спільну діяльність з дітьми та їх батьками в умовах інклюзії тощо.

Мотив – це результат діяльного відношення до предмету активності. Мотиви поділяються на внутрішні і зовнішні. Коли у фахівця спеціальної освіти переважають внутрішні мотиви (навчально-пізнавальні, професійні, самореалізації, творчі), він здатен ефективно навчатись, самонавчатись та виконувати професійну діяльність, набувати розвитку і саморозвитку у професії; а коли переважають зовнішні мотиви (комунікативні, уникнення, престижу, соціальні), то він працює аби працювати або взагалі йде з професії.

Отже, мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не до будь-якої іншої мети, а мотивація базується на сукупності мотивів. До мотиваційного компоненту інклюзивної компетентності можна віднести свідоме самостійне обрання професії, пов'язаної з отриманням спеціальності зі спеціальної освіти, вмотивоване ставленням до професійної діяльності, наявність навчальних та пізнавальних мотивів, бажання самостійно здобувати фахові знання, вміння організувати власний пізнавальний процес та реалізовувати власні здібності, можливості, особистісні якості; у навчальній

мотивації студента переважають внутрішні мотиви; стійка мотивація до опанування системою професійнозначущих знань, вмінь, навичок тощо.

Слід зазначити, що без кваліфікованої професійної допомоги діти зазначеної категорії не мають можливості оволодіти знаннями, вміннями, навичками, способами і правилами поведінки, яким навчають тільки спеціально навчені педагоги, та позбутись або значно скорегувати наявні порушення; велика кількість дітей з неблагополучних родин, мають негативний досвід спілкування і авторитет педагога та його майстерність – приклад для дітей і запорука успішного навчання та корекції порушення.

Особистісний компонент інклюзивної компетентності грає величезну роль. Самовідданість – основа професійної діяльності фахівця спеціальної освіти. Вміння бачити в дитині з порушеннями психофізичного розвитку особистість, любити її такою, як вона є, витратити набагато більше часу й зусиль, ніж того потребує норма робочого терміну, творчий підхід, готовність до виконання багатьох соціальних ролей відрізняють особистісно фахівця спеціальної освіти від інших педагогів. Поряд з цим потрібно враховувати низку негативних факторів: висока напруженість нервової системи, професійне вигорання, часто відсутність допомоги і нерозуміння з боку батьків, негативна упередженість деяких членів суспільства, невисока матеріальна забезпеченість працівників тощо.

Отже, особистісно-мотиваційний компонент інклюзивної компетентності має важливе значення в професійній діяльності фахівців спеціальної освіти, яка суттєво відрізняється від діяльності вчителя, який працює з нормотиповими дітьми, є специфічною за характером і способами організації.

Список використаних джерел

1. Кузава І. Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. «Філософія. Педагогіка»*. Інклюзивна освіта та корекційна педагогіка. 2024. № 1 (6). С. 160–166.

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

3. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Р.І, ст. 1. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

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

ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Перехід від дошкільного віку до шкільного навчання є одним із ключових етапів у житті дитини, який супроводжується численними змінами та адаптаціями. У випадку дітей з порушеннями інтелекту ця періодичність виявляє низку специфічних проблем, які потребують особливої уваги.

Комунікативна готовність є важливим аспектом для успішної інтеграції дитини в освітній процес. Вона включає в себе не лише мовленнєві навички, але й здатність до взаємодії з оточенням, розуміння соціальних норм та вміння будувати контакти з однолітками і педагогами. У дітей з порушеннями інтелекту цілком природно виникають труднощі у цих питаннях, що може призвести до загострення проблем у навчанні та соціалізації.

Діти з порушеннями інтелекту часто стикаються з певними затримками в розвитку мовлення, проблемами з усвідомленням та використанням соціальних знаків комунікації. Це може позначатися на їхній здатності до активної участі у навчальному процесі, формуванні дружніх стосунків та вмінні адекватно реагувати в соціальних ситуаціях.

Шкільне середовище вимагає від дитини дотримання певних правил поведінки, не усі з яких можуть бути зрозумілі дітям з порушеннями інтелекту. Відсутність комунікативних навичок може призводити до конфліктів, фрустрацій і, як наслідок, до небажання відвідувати школу. Важливо, щоб педагоги були налаштовані на індивідуальний підхід до таких дітей, надаючи їм можливість адаптуватися у власному темпі.

У ряді досліджень, присвячених вивченню дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, відзначаються порушення у них різних компонентів спілкування: знижена потреба у спілкуванні, спостерігається недостатність операційного боку комунікативної діяльності. Недорозвинення смислової сторони мовлення створює серйозні перепони у вербальній взаємодії учнів з інтелектуальними порушеннями із оточуючими, не дозволяє дітям адекватно реагувати на ситуації спілкування, підштовхує до афективних проявів у комунікаціях [1, 2, 3, 4, 5].

Підкреслюючи специфіку спілкування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, Шевченко Н. наводить дані про те, що ці діти більш орієнтовані на спілкування з ровесниками [1]. Деформації в

особистісному розвитку не дозволяють дітям безконфліктно будувати відносини з оточуючими.

Про комунікативну незрілість дітей з порушеннями інтелекту молодшого та старшого шкільного віку свідчать дослідження Бондаренко І. У дослідженнях отримані дані, що підкреслюють низький рівень ініціативності цих дітей у діловому спілкуванні, недостатню здібність актуалізувати свій соціальний досвід. У них відсутня потреба у спілкуванні з однолітком, уміння підкоряти свою поведінку законам групи, виконувати роль учня.

Проблемі спілкування учнів з порушеннями інтелекту присвячені роботи Н.Шевченко (2015), І.Бондаренко (2019), В.Піддубної (2020), Т.Григор'євої (2022), Є.Крамаренко (2023). У них виявлена низка особливостей сприймання, розуміння людини такими дітьми, специфіку самосприймання (уповільненість процесу самосприймання, слабе відображення складних характеристик своєї особистості, недостатню осмисленість процесів соціального сприймання, ускладненості сприймання експресій, недостатню доступність емпатійних переживань відносно іншої людини, значимість мовленнєвої установки у сприйманні та розумінні іншої людини та ін.).

Ряд дослідників, що вивчали особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку, відзначають у них зниження реакції на зовнішні подразники, відсутність інтересу до оточуючого світу, слабкість пізнавальної орієнтувальної діяльності, погане сприймання нового.

У таких дітей потреба у спілкуванні тривало зберігається лише як потреба допомоги. Саме у зв'язку із характером цієї потреби відбувається існування порушення процесу індивідуального розвитку дитини.

У ранньому віці часто не виникає емоційне спілкування із дорослими. У немовлят, як правило, не з'являється комплекс позбавлення; дитина не диференціює близьких і чужих дорослих. На відміну від дитини з нормотиповим розвитком, вона не оволодіває діями з предметами, не орієнтується на їх якість. Це негативно впливає на подальший розвиток у неї всіх психічних процесів.

Взаємовідносини дитини з інтелектуальними порушеннями з батьками, братами, сестрами із самого початку несприятливі для її розвитку. Більшість батьків не вміють ввести таку дитину у світ соціальної дійсності. У дитини з інтелектуальними порушеннями у ранньому дитинстві не створюються ті передумови до розвитку особистості, які забезпечують формування особистості у дитини-дошкільника з типовим розвитком. Особистість дитини з інтелектуальними порушеннями формується із великими відхиленнями як у термінах і темпах розвитку, так і за змістом. Утворюється інше співвідношення різних боків особистісного розвитку дитини.

Якщо дитина з інтелектуальними порушеннями і намагається орієнтуватися на дорослого, вона не може в ході спілкування засвоїти моральні норми та зрозуміти їх смисл. Таке засвоєння не може відбуватися у процесі

діяльності, тому що у дитини на початок дошкільного віку фактично немає діяльності. У той же час після чотирьох років, коли у дітей з інтелектуальними порушеннями починає розвиватися інтерес до оточуючого, формуються дії з предметами, з'являється бажання підкорятися дорослим, ми маємо можливість спостерігати у них і виникнення перших проявів самосвідомості, виокремлення нового «Я», яке знаходить відображення в негативних реакціях на зауваження, у формуванні патологічних рис особистості (відмова від всілякої діяльності, пасивність, замкнутість, негативізм, злість) [4].

Зовсім інакше, ніж у нормі, складається у дітей з інтелектуальними порушеннями і спілкування, як із дорослими, так і з колективом ровесників. Відсутність засобів спілкування (мовленнєвих і немовленнєвих), нерозуміння ситуації, що відображується у грі, бажання самоствердитись у такій ситуації, набувають патологічних рис – діти стають агресивними.

Численні експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення дошкільників з інтелектуальними порушеннями, показали, що без корекційного впливу вони не оволодівають ні специфічним видом дитячої діяльності, ні соціальними формами поведінки. Сприймання, мислення та мовлення у дітей цієї категорії при спонтанному розвитку залишається на дуже низькому рівні.

Отже, комунікативна готовність особистості дітей з порушеннями інтелекту потребує комплексного підходу, об'єднуючи зусилля батьків, педагогів і фахівців. Вчасна і кваліфікована підтримка може суттєво полегшити процес адаптації дитини до шкільного життя, сприяючи її гармонійному розвитку та соціалізації.

Список використаних джерел

1. Шевченко Н. Розвиток комунікативних здібностей у дітей з порушеннями інтелекту. Київ: Вид-во «Академія». 2015.
2. Бондаренко І. Підготовка дітей з особливими потребами до шкільного навчання: досвід та практика. Київ: Педагогічна думка. 2019.
3. Піддубна В. Стратегії розвитку комунікативної компетентності у дітей з порушеннями інтелекту. Чернігів: ЧНТУ. 2020.
4. Григор'єва Т. Інклюзивне навчання: виклики та можливості для дітей з порушеннями інтелекту. Суми: СумДПУ. 2022.
5. Крамаренко Т. Інтеграція дітей з інтелектуальними порушеннями в шкільне середовище: ефективні методи. Київ: Академвидав. 2023.

Губіш 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 ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У сучасній освіті важливим є формування професійної свідомості корекційних педагогів, які будуть працювати з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Розвиток професійної свідомості дозволяє педагогам більш ефективно виконувати свою роль, сприяючи створенню інклюзивного та адаптованого освітнього середовища [3].

Аналізуючи праці вчених, які досліджували проблеми професійної свідомості та готовності до педагогічної діяльності, зокрема роботи В. Рибалка [6], Г. Ковальова [4], Л. Васильєвої [2], ми зрозуміли важливість формування навичок ефективної взаємодії, здатності швидко орієнтуватися в інформаційному середовищі та грамотно працювати з інформацією. Ці навички є основою для формування свідомого підходу до роботи з учнями з особливими потребами.

Один із ключових методів розвитку професійної свідомості корекційного педагога — це систематичний самоаналіз та рефлексія його власної педагогічної практики. Регулярне стеження за власними діями та взаємодією з особливими учнями дозволяє корекційному педагогові не лише визначити успішні методи, але й ідентифікувати можливі області для вдосконалення [1]. Цей процес рефлексії сприяє глибшому розумінню власних переконань, цінностей та ефективності використовуваних стратегій, що в свою чергу сприяє постійному підвищенню якості корекційно-розвиткової практики.

Участь у професійних тренінгах та курсах є важливим і ефективним методом розвитку професійної свідомості корекційного педагога. Сучасні тенденції у галузі освіти швидко змінюються, тому постійне оновлення знань та навичок стає необхідністю [5]. Участь у тренінгах дозволяє педагогові ознайомлюватися з новітніми методиками, інноваційними підходами та передовими технологіями, які можна успішно інтегрувати у корекційно-розвиткову практику. Такі заходи створюють платформу для обміну досвідом та взаємодії з колегами з інших закладів та регіонів. Цей обмін інформацією сприяє широкому розумінню проблем та викликів у галузі корекційно-розвиткової роботи, а також сприяє виробленню колективних стратегій вдосконалення педагогічної практики.

Участь у наукових конференціях та семінарах визначається як ключовий

компонент розвитку професійної свідомості корекційного педагога. Це не лише можливість висловити власні дослідження та відкриття, але і сприяє активному обміну науковими інформаціями та педагогічним досвідом [7]. Взаємодія з науковою спільнотою стає стимулом для вивчення сучасних тенденцій у галузі корекційно-розвиткової роботи, ознайомлення з передовими методиками та виявленням нових перспектив у педагогіці.

Отже, формування професійної свідомості корекційних педагогів є складним та багатокomпонентним процесом, що вимагає поєднувати теоретичні знання, практичні навички, рефлексію та готовність до інновацій.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовно-моральний розвиток особистості: методологічні і методичні основи виховання. Київ : Освіта України, 2017. 50 с.
2. Васильєва Л.П. Методи рефлексії в педагогічній діяльності. Одеса : Астропринт, 2020. 134 с.
3. Грищенко С.І. Інклюзивне навчання: теорія і практика. Київ : Логос, 2018. 80 с.
4. Ковальов Г.М. Формування професійної свідомості вчителів. Харків : Видавничий дім «Освіта», 2019. 7 с.
5. Лещенко О.О. Інноваційні підходи до підготовки корекційних педагогів. Львів : Світ, 2018. 167 с.
6. Рибалко В.О. Професійний розвиток та педагогічна майстерність. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет, 2021. 32 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1988. 23 с.

*Гуляк Г. М., учитель-дефектолог,
старший учитель
Печеніжинської спеціальної школи
Івано-Франківської обласної ради,
смт Печеніжин, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Наш світ усе більше стає інформатизованим. Кожен має змогу швидко отримати доступ до будь-якої інформації, що значно полегшує життя. Цьому сприяє також і державна політика. Наприклад, можна отримати державні послуги за допомогою застосунку «Дія», знайти будь-яку інформацію про

людину та заклад, замовити їжу, книги, здійснити онлайн-оплату замовлених товарів, у Порталі Електронних Послуг Пенсійного фонду України дистанційно можна ознайомитися з інформацією про свій стаж, сплату податків, нарахування заробітної плати та ін. Таким чином, процес інформатизації охопив усі сфери діяльності нашого суспільства. Осторонь не залишається й освіта, у тому числі й спеціальна.

На сьогоднішній день поряд із основними інноваційними технологіями в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями широко використовуються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які сприяють «підвищенню рівня пізнавальних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями; підвищенню рівня професіоналізму вчителя в галузі інформаційних технологій; формуванню мотиваційних компонентів діяльності у більшості учнів» [3, с. 325].

Використання ІКТ в освітньому процесі нашої школи розпочалося у 2008 році, коли школа почала оснащуватися комп'ютерами, ноутбуками, проєкторами, телевізорами та мультимедійними дошками. Зараз у школі функціонує комп'ютерний клас, у якому діти з інтелектуальними порушеннями працюють за ПК та ноутбуками. Комп'ютерною технікою (ноутбуком, проєктором/телевізором) оснащені кожне класне приміщення та кабінети, у тому числі кабінети професійно-трудового навчання. Для проведення вільного часу, спілкування, навчання в школі створена медіатека. Наша школа підключена до мережі Інтернет, який покриває 100% площі закладу, де працюють учні, у тому числі майстерні професійно-трудового навчання та гуртожиток. Таким чином, у нашій школі створені всі необхідні умови та існують усі необхідні технічні засоби задля використання вчителями та вихователями в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями ІКТ [3]. Детальніше про це розповім на прикладі уроків української мови і літератури.

Зараз існує багато платформ, комп'ютерних програм, онлайн-конструкторів, які використовуються в освітньому процесі. Кожен педагог обирає онлайн-інструмент, зважаючи на його корекційну спроможність, ураховуючи інтелектуальні можливості дітей та матеріально-технічну базу спеціальної школи, у якій працює. У своїй роботі я найчастіше працюю з освітньою платформою «Learning», на якій створюю різноманітні завдання. Наприклад, кросворди до літературних творів (<https://learningapps.org/watch?v=pnzokurct24>), завдання на встановлення логічної послідовності (<https://learningapps.org/watch?v=p0k3b3x1c24>), завдання «Пазл» (<https://learningapps.org/watch?v=p5coy4dat23>), «Знайти слова» (<https://learningapps.org/watch?v=pfa16k90v24>), «Знайти пару» (<https://learningapps.org/watch?v=pkkvjn7h224>), гра «Парочки» (<https://learningapps.org/watch?v=p3dt2didn24>) та ін. Цю платформу використовую також у роботі з дітьми, які не зливають звуки у склади, а склади у слова (<https://learningapps.org/watch?v=pt4ajsxxt24>), попередньо опрацювавши з ними картки, створені за методикою Глена Домана. Ще однією платформою,

якою я часто послуговуюся, особливо коли це стосується різних видів читання на уроці, є навчальний ресурс Wordwall. За допомогою нього організую, наприклад, гру «Естафета» (<https://wordwall.net/uk/resource/68299082>).

Люблять діти також виконувати завдання-хмаринки, створені за допомогою онлайн-генератора слів WordArt. Найчастіше такі типи завдань використовую на уроках української літератури при визначенні ключових слів твору та його героїв. Особливо подобається дітям складати пазли. Цю роботу я організую за допомогою сервісу JIGSAW PLANET. Діти, склавши пазли, таким чином утворюють картинку, яка, наприклад, може бути ілюстрацією до прочитаного твору (<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0c02f6ebd70d>). Також працюю із Генератором ребусів (http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus_generator), за допомогою якого створюю ребуси і вчу дітей їх розгадувати. Зазвичай застосовую цей вид роботи під час нервово-психологічної підготовки учнів до уроку.

З метою перевірки знань широко використовую тестові завдання в *Google Forms* ([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeuYXbILSV9FF-QIWP41s23okwaeTs0gQ8zKcdYup1iZ13LDg/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeuYXbILSV9FF-QIWP41s23okwaeTs0gQ8zKcdYup1iZ13LDg/viewform?usp=sf_link)), а під час словникової роботи пропоную учням скористатися онлайн-словником «Горих», що розвиває їхнє вміння послуговуватися різними джерелами інформації [1]. На платформі графічного дизайну «Canva» за допомогою штучного інтелекту створюю ілюстрації до творів, яких немає у підручнику чи в інтернет-джерелах.

Задля ефективного взаємозв'язку «вчитель-учень», «учень-вчитель» користуюся можливостями вебсервісу Google Classroom, який допомагає мені розподіляти завдання й ефективно взаємодіяти з учнями шляхом обміну файлами, доступу до посилань на онлайн-завдання.

Наведені вище онлайн-інструменти я використала при створенні «Зошита для уроків позакласного читання» та збірки «Кросворди», які були складені відповідно до підручника «Українська література» для 6 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (авт. М. В. Дмитрієва) та модельної навчальної програми «Українська література для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку» (авт. Л. І. Остапенко). У збірці пропонуються кросворди до всіх творів, передбачених зазначеною вище модельною програмою. Кросворди складені так, щоб тренувати та перевіряти вміння учнів із інтелектуальними порушеннями орієнтуватися в тексті прозового чи поетичного твору, удосконалювати навички грамотного письма, зосереджувати увагу на головному у творі, на основі розгаданих слів, що є ключовими словами відповідних творів, визначати тему твору. Усі кросворди посібника мають електронні відповідники на платформі «Learning». У «Зошиті...», на відміну від збірки, застосовано майже всі вище зазначені онлайн-інструменти, що значно підвищує результативність навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями та корекційний вплив запропонованих у ньому завдань.

Отже, у зв'язку зі стрімкою інформатизацією майже всіх сфер суспільного життя людини, матеріальною спроможністю спеціальних закладів освіти стало можливим і, безперечно, результативним використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах їх навчання у спеціальній школі. Упровадження таких технологій сприяє покращенню корекційного впливу на дитину, підвищує її мотивацію до навчання, допомагає краще засвоїти навчальний матеріал.

Список використаних джерел

1. Горох: онлайн-словник. URL: <https://goroh.pp.ua/>.
2. Печеніжинська спеціальна школа Івано-Франківської обласної ради. URL: <https://internatpech.at.ua/>.
3. Чопік О. В., Казак Є. В. Використання інноваційних технологій як засобу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *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. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С. 324-327. URL: <https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/tezy-2023.pdf>*

Денисюк Я.Р., здобувач
вищої освіти за освітньо-професійною
програмою «Дошкільна освіта. Логопедія»
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Навчання дітей з інтелектуальними та іншими складними порушеннями розвитку завжди є важливим, але водночас дуже делікатним завданням, що вимагає комплексного підходу з боку педагогів, психологів та всіх учасників освітнього процесу. Особливі потреби таких дітей вимагають як спеціальних методик, так і адаптованих навчальних програм, які враховують їхні індивідуальні можливості й потреби, а також, комфортного психологічного клімату.

Воєнний стан значно впливає на доступність та якість освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Вимушені евакуації, часті переїзди,

тимчасова втрата дому та навіть втрати серед близьких змінюють звичний ритм життя, що особливо тяжко сприймається дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. У таких дітей часто виникає страх перед новими ситуаціями, змінами та складнощі в адаптації до змін у звичному оточенні. О. Андрієвський відзначає, що навчання в умовах воєнного стану стикається з викликами нестачі фахівців, дефіциту необхідних ресурсів, а також потреби у створенні додаткових заходів безпеки в навчальних закладах. Проте, за висловом українського педагога Василя Сухомлинського, «дитина повинна жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості». Це твердження підкреслює важливість розвитку особистості дитини, незалежно від її стану та умов, в яких вона навчається.

Згідно з сучасними принципами інклюзивного навчання, які стали життєвонеобхідними в останні роки, усі діти, незалежно від їх фізичних чи когнітивних можливостей, мають право навчатися разом зі своїми однолітками в загальних класах. Однак у часи війни реалізація цієї концепції стикається з серйозними перешкодами. Зокрема, труднощі виникають через нестабільність освітнього процесу, постійні загрози для життя, втрату звичного середовища та необхідність пристосування до нових реалій.

Л. Біла відзначає, що під час війни першочерговим завданням є не лише корекція порушень інтелектуального розвитку, а й надання психологічної підтримки, яка сприяє адаптації дітей до стресових ситуацій і допомагає зменшити наслідки травматичних подій. На думку психологів, для дітей з інтелектуальними порушеннями надзвичайно важливо зберігати звичний режим і систему занять, оскільки зміни та додатковий стрес можуть ще більше ускладнити сприйняття дійсності. На практиці спеціальні навчальні заклади часто стикаються з браком відповідного персоналу, ресурсів, матеріально-технічної бази, що може значно ускладнювати адаптацію навчальних програм та індивідуальну роботу з дітьми, які потребують особливих умов. Для дітей із складними порушеннями розвитку, серед яких можуть бути інтелектуальні порушення, поєднані з фізичними та сенсорними розладами, необхідно застосовувати методики, що сприяють поступовій адаптації до нових умов, а також підтримують навички соціалізації та взаємодії.

Сучасні підходи, такі як дистанційне навчання та застосування цифрових технологій на думку Т. Єфремової та інших педагогів, стали важливими інструментами в умовах війни, коли є ризики для безпеки при відвідуванні школи. В умовах, коли доступ до звичайних класів обмежений, дистанційне навчання дозволяє зберігати певну стабільність у навчальному процесі. Однак не всі діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть ефективно навчатися дистанційно через обмежені можливості доступу до технологій або труднощі в розумінні і засвоєнні інформації у цифровому форматі. Важливим є постійний супровід фахівців – асистентів вчителів, психологів та вчителів-логопедів – для підтримки дітей під час дистанційного навчання. Вчені та

педагоги зазначають, що технології можуть полегшити процес навчання, але без особистого контакту з педагогом і без належного рівня підтримки ефективність таких методів значно знижується.

Ще одним важливим аспектом є роль сім'ї у створенні психологічного комфорту для дітей з порушеннями розвитку під час війни. Родина часто залишається єдиним стабільним оточенням для дитини, і тому підтримка з боку батьків є надзвичайно цінною. У воєнних умовах саме родина стає основним джерелом емоційної стабільності та відчуття безпеки, допомагаючи дитині справлятися з важкими обставинами. Особливо це проявляється через дотримання звичного режиму дня, надання уваги та турботи, а також забезпечення спокійної атмосфери, яка допомагає дитині зосередитися на навчанні та адаптуватися до постійних змін. Крім того, батьки часто беруть на себе додаткові ролі педагогів та психологів, що підтримують розвиток дитини і допомагають у засвоєнні навчального матеріалу, навіть коли традиційна система освіти зазнає значних обмежень.

Навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах війни вимагає суттєвої адаптації та застосування багатостороннього підходу, який включає педагогічні, психологічні й соціальні аспекти. Військові дії загострили багато проблем в організації та реалізації освітнього процесу, зокрема доступність спеціалізованої та інклюзивної освіти, надання психологічної підтримки, а також забезпечення стабільного середовища для дітей, що є надзвичайно важливим для їхнього розвитку. Однак, на думку теоретиків та практикуючих спеціалістів ці обставини також стали поштовхом до появи інновацій у дистанційному навчанні та адаптації методик освіти, які виявилися важливими засобами для підтримки навчального процесу навіть у складних умовах кризи.

Отож, можна зробити висновок, що якісне навчання і підтримка дітей з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку в умовах війни є можливими, але потребують колективних зусиль. Це завдання є не лише освітнім, але й суспільним викликом, який фахівці повинні вирішувати разом, щоб зберегти можливість навчатися, розвиватися і гідно жити, навіть, у надзвичайно складних умовах дітям з інтелектуальними та складними порушеннями розвитку.

Список використаних джерел

1. Андрієвський, О.М. Особливості інклюзивної освіти для дітей з порушеннями розвитку в Україні. Київ: Педагогічна преса, 2020. 224 с.
2. Біла, Л.І. Освітній процес у спеціальних закладах під час воєнного стану: проблеми і перспективи. *Наукові записки Ніжинського державного університету. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2022. № 1. С. 45-58
3. Єфремова, Т.В. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни: основні напрями та методики. *Психологія та освіта: новітні дослідження.* 2022. Т. 3, № 2. С. 92-105.

Дергач М.А., доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти
Хортицької національної академії
м. Запоріжжя, Україна

ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНИХ БАР'ЄРІВ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ШЛЯХОМ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема психологічних бар'єрів пов'язана з питаннями розвитку особистості, із суб'єктивними труднощами, з якими вона стикається під час виконання тієї чи іншої діяльності. В процесі самовдосконалення особистість намагається перевершити себе, перебороти психологічні бар'єри, доводячи собі й навколишнім про можливість самозмін. Вирішення проблеми психологічних бар'єрів актуальне у зв'язку з пошуком корекційними педагогами шляхів підвищення ефективності діяльності дитини з порушеннями психофізичного розвитку [1].

Часто конфлікти є або наслідком, або причиною виникнення комплексів, що в решті-решт призводить до негативних емоційних станів та стресових ситуацій. Комплекси виступають умовою виникнення психологічних бар'єрів особистості. Відтак досліджуючи природу психологічних бар'єрів, торкаємося таких понять як внутрішній конфлікт особистості, негативні емоційні стани, риси характеру (тривожність, невпевненість, сором'язливість, страх тощо).

Узагальнюючи різні визначення поняття «психологічні бар'єри», що наводяться в довідниковій науковій літературі можна зазначити, що бар'єри можуть виникати на світоглядному, соціальному, психологічному й психофізіологічному рівнях. Бар'єр фіксується тоді, коли з'являється мета і суб'єкт не може її досягти через ті або інші внутрішні перешкоди. Тому бар'єр – це суб'єктивна реакція, яка зумовлена: негативним ставленням, упередженістю, розходженням інтересів особистості з вимогами ситуації, переконаннями особистості, установками, непорозумінням тощо.

Першим глибоко осмислив поняття «бар'єр» і надав йому парадигмального статусу З. Фройд. Виходячи з теорії психоаналізу всі психодинамічні процеси розгортаються внаслідок взаємодії інстинктів і бар'єрів, зовнішніх і внутрішніх. Психологічна теорія фрустрації майже цілком побудована на аналізі емоційних наслідків взаємодії потреб з бар'єрами. Поняття бар'єр займає важливе місце в теорії особистості К. Левіна. Багато істотних моментів формування особистості К. Левін виводить із специфіки того, що відбувається на рівні «ціль-перешкода». Успіх у подоланні перешкод підвищує рівень домагань особистості, створює для неї «тимчасові перспективи», що стимулюють активність і психічний розвиток. Непереборні бар'єри гасять ініціативу й енергію людини, знижують рівень її домагань і її

інтелект. Як і З. Фрейд. К. Левін вважав, що блокатори викликають «активність, що замінює», переключення суб'єкта з однієї діяльності на іншу.

Т. Дембо розділяла бар'єри для опису своїх експериментів на внутрішні, що перешкоджають досягненню цілі і зовнішні, що не дають випробуваному вийти із ситуації. Питання щодо психологічних бар'єрів пов'язане з внутрішніми конфліктами особистості, негативними емоційними станами, рисами характеру (тривожність, невпевненість, сором'язливість, страх тощо). Психологічні бар'єри можуть поставати у вигляді внутрішнього конфлікту, причиною якого може бути когнітивний дисонанс. Внутрішньоособистісний конфлікт пов'язаний із зіткненням протилежно спрямованих мотивів особистості. Такий конфлікт можна розглядати як умову для виникнення внутрішньо-особистісних бар'єрів.

Вивчення психолого-педагогічних особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, спостереження за їхньою поведінкою під час навчання, корекційно-розвиткової роботи і дозвілля, дозволяє констатувати, що досить часто їхні внутрішньо-особистісні бар'єри значно обмежують уявлення про власну особистість, збіднюють емоційні реакції, звужують поведінковий репертуар, коло соціальної взаємодії тощо. Тому одним із завдань корекційно-розвиткової роботи з такими дітьми є підвищення самооцінки, осмислення сильних сторін власної особистості, розширення і вміння користуватися власними внутрішніми ресурсами тощо.

В цьому контексті важливу роль може відігравати мистецька діяльність, однією із властивостей якої є свобода особистості під час створення мистецького продукту. В мистецькій діяльності людина, а в нашому випадку дитина з порушеннями психофізичного розвитку, вільно виявляє свою особистість відповідно до наявних у неї психофізичних можливостей. Цей процес дійсно є перетворювальним: дитина стає більш впевненою, прагне до самовираження, соціальних контактів, вираження власної думки, її рухи набувають чіткості, завершеності; змінюються просодичні та паравербальні характеристики, погляд набуває впевненості, спрямовується на співрозмовника. В цілому дитина прагне бути включеною в діяльність, брати відповідальність за спільну роботу, допомагати в організації діяльності інших учасників творчого мистецького процесу.

Прикладом такої перетворювальної сили мистецтва для нас став проєкт «Разом за синім птахом», в межах якого було створено інклюзивну виставу «Коли друзі поруч», що поєднала на сценічному майданчику дітей з різними нозологіями навчальних закладів м. Запоріжжя і Запорізького регіону і нормотипових учнів театрального відділення Запорізької дитячої музичної школи №1 [2]. Важливим стало те, що набутий досвід вільного самовираження діти перенесли в інші сфери свого життя.

Список використаних джерел

1. Бужинецька К. Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2019. № 3. С. 35–43.
2. Дергач М. А. Інклюзивна вистава «Коли друзі поруч». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TusftYk6B5o>

Дідик Н.М., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології освіти
Бондар В.С., здобувач
третього(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ» У РОБОТІ З ОСОБАМИ З ООП

Одним із пріоритетних напрямів реформування сучасної освіти є забезпечення в освітньому закладі відповідних умов навчання і виховання фізично та психічно здорових здобувачів освіти. Разом з тим, сьогодні спостерігається значне погіршення стану здоров'я учнівської молоді. Тому виникає потреба у застосуванні здоров'язбережувальних технологій не лише в освітніх закладах, а й у повсякденному житті. При цьому важливим є формування у здобувачів освіти здоров'язбережувальної компетентності.

У Загальній частині I Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти вказано, що «здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей» [6]. Здоров'язбережувальна компетентність – це здатність учня застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я. За визначенням О.В. Гнатюк, здоров'язбережувальні компетенції – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини [4].

Здоров'язбережувальна компетентність формується засобами здоров'язбережувальних технологій. О. Ващенко висловлює думку, що здоров'язбережувальні технології – це технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації навчально-виховного процесу, відповідність

навчального та фізичного навантажень можливостям дитини [2].

М. Гончаренко, С. Лупаренко зауважують, що здоров'язбережувальні технології – це послідовна сукупність педагогічних та дидактичних прийомів, форм, засобів та методів, спрямованих на побудову психологічно комфортного освітнього середовища, що сприяє формуванню здорової компетентної особистості. На думку А. Дерябіної, здоров'язбережувальні технології – це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію усіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я дитини на всіх етапах її навчання та розвитку.

Сутність здоров'язбережувальних технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, проводити реабілітаційні заходи [7].

Отже, здоров'язбережувальні технології – це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію усіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я дитини на усіх етапах її навчання та розвитку. Метою здоров'язбережувальних технологій є формування в учнів необхідних знань, вмінь та навичок здорового способу життя, щоб у подальшому вміти використовувати їх у повсякденному житті та у професійній діяльності. А.В. Деменко описує такі завдання здоров'язбережувальних технологій: збереження здоров'я, створення умов для їх своєчасного і повноцінного розвитку [5].

О. Єременко виділила такі завдання здоров'язбережувальних технологій:

- 1) створення психолого-педагогічних і організаційно-педагогічних умов, які забезпечують психічне здоров'я і комфорт учнів за допомогою гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу;
- 2) створення максимально можливих санітарно-гігієнічних умов;
- 3) включення учнів до свідомої діяльності з формування культури здорового способу життя, забезпечення цього процесу навчально-методичними посібниками;
- 4) формування культури здорового способу життя учнів як у навчальний, так і позаурочний час;
- 5) створення системи підтримки ідеї здоров'язбережувальної технології; агітації і пропаганди; об'єднання зусиль усіх підрозділів навчального закладу, закладів медицини та лікувально-фізичної культури;
- 6) створення оптимальних умов для впровадження сучасних інноваційних форм і методів роботи та інші [2].

Ефект застосування здоров'язбережувальних технологій залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості, включати дієві методи в систему корекційно-розвивального процесу. З метою дослідження використання прийомів здоров'язбережувальних технологій у корекційній роботі вчителя-дефектолога нами було проведено анкетування вчителів і спостереження на уроках [1].

О.В. Гнатюк зауважує, що формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає набуття учнями умінь збереження, зміцнення, використання здоров'я і дбайливого ставлення до нього, що досягається

шляхом виконання таких завдань: формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини із природним, техногенним і соціальним оточенням; розвиток в учнів мотивації дбайливого ставлення до власного здоров'я, удосконалення фізичних, соціальних, психічних і духовних його чинників; виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків; набуття учнями власного досвіду зі збереження здоров'я з урахуванням фізичного стану; розгортання у повсякденному житті практичної діяльності для досвіду збереження власного здоров'я і здоров'я інших [4].

Особливої актуальності здоров'язбережувальні технології набувають у роботі з особами з особливими освітніми потребами. Причина погіршення здоров'я учнів з ООП полягає не стільки в несприятливих умовах життя, скільки в недостатній увазі до створення відповідних умов педагогічного процесу, застосування здоров'язбережувальних технологій. У зв'язку з цим для учнів з ООП є важливе формування здоров'язбережувальної компетентності, правильне дозування праці і відпочинку дітей, систематичне і кваліфіковане проведення занять з фізичної культури та оздоровчих заходів.

Для успішного застосування здоров'язбережувальних технологій та формування здоров'язбережувальної компетентності з особами з ООП важливим є тісна взаємодія педагогів та медичних працівників. Вони оптимально об'єднують свої професійні навички педагогічного та медичного впливу, застосування відповідних медичних та педагогічних методів та форм роботи зі здобувачами освіти з ООП.

Використання здоров'язбережувальних технологій для дітей з ООП в системі спеціального освітнього закладу передбачає організацію педагогічної роботи за такими напрямками: діагностичний напрям; організація роботи, спрямованої на гігієнічне виховання, пропаганду здорового способу життя, збільшення позитивної мотивації до занять фізичною культурою; організація самостійної роботи, спрямованої на формування в учнів навичок здорового способу життя; організація позакласної виховної роботи; розвиток освітньо-оздоровчої системи [3, с. 188].

Отже, здоров'язбережувальна технологія – це єдина система, що об'єднує в собі усі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів, в тому числі, і учнів з ООП.

Список використаних джерел

1. Будогазі К.Й. Використання прийомів здоров'язбережувальних технологій у корекційній роботі вчителя-дефектолога. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наукових праць : вип. 9. Т.1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 17-22.

2. Ващенко О.М. Формування в майбутніх учителів компетентності використання здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчально-виховному процесі початкової школи. URL : <http://surl.li/hzkbdt>

3. Геренко А.О. Особливості застосування здоров'язбережувальних технологій для дітей з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наукових праць : вип. 9. Т.1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 183-189.

4. Гнатюк О.В. Формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів освіти в сучасних умовах навчання. 2017. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728357/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>

5. Деменко А.В. Поняття про здоров'язбережувальні технології, їх основні завдання. *Європу єднає здорове майбутнє* Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 51-52.

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 01.09.2020. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>

7. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.

Дмитрієва О.І., кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,*
Дмитрієв А.С., спеціаліст вищої категорії, вихователь
*Кам'янець-Подільського НРЦ
Хмельницької обласної ради,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Процес комунікації, уміння добре володіти словом стає, з одного боку, показником і складовою професійної компетентності спеціаліста, а з іншого – показником його загальної культури, освіченості і високої моральності. Особливо актуальними сьогодні, у період воєнного стану, є специфіка мовленнєвого впливу корекційного педагога у освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами та значущість мовленнєвих умінь та навичок у структурі комунікативної компетентності як необхідної складової професійної майстерності корекційного педагога.

Дослідженнями проблем мовленнєвої культури і комунікації займалися вітчизняні науковці Н.Бабич, С.Караман, А.Капська, О.Коваль, Л.Мацько, М.Пентилюк та ін. Значні напрацювання у вивченні проблеми культури мовлення корекційного педагога представлені Ю.Пінчук [4]. Зокрема, дослідниця у своїй праці [4] репрезентує основні поняття культури мовлення: представляє її як педагогічну необхідність, розглядає поняття «мова», її функції, мовні норми, різні їх типи, «мова», «мовлення», «мовленнєве спілкування», «стилі мови», «культура мовлення» та ін.

Окремої уваги заслуговують акценти дослідників проблеми культури мовлення щодо визначення мовленнєвих помилок, які є найпоширенішими, зокрема: неправильний наголос, неправильна вимова окремих звуків, неправильне вживання слів за семантикою, невміння розрізняти окремі морфеми у слові, вживання дієслова-зв'язки «буде» (майбутній час) в контексті теперішнього часу; вживання вказівного займенника «це» перед словами «який», «котрий», «коли», «де», тавтологія, слова-паразити, жаргонізми, вульгаризми, просторіччя, діалектизми тощо (С.Абрамович, М. Чікарьова).

Від того, наскільки грамотно висловлює людина свою думку, може її аргументувати та відстояти, залежить її успіх не лише у повсякденному житті, але й у професійній діяльності. Особливо актуальним є це твердження стосовно корекційного педагога, мовлення якого є зразком для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків. Дітям притаманне наслідування мовлення дорослого, від того, наскільки правильним та якісним є це мовлення, багато у чому залежить власне мовлення дитини. Саме тому, до мовлення корекційного педагога висуваються певні вимоги, які безпосередньо пов'язані із комунікативними якостями культури мовлення: правильність мовлення, точність, логічність, змістовність, стислість, ясність, чистота, різноманітність, доречність, виразність, естетичність, дієвість [4, с.27-29].

Нами було проведено дослідження у спеціальному закладі загальної середньої освіти, метою якого було виявити вплив культури мовлення педагога на ставлення до нього з боку учнів, їхніх батьків та колег.

Результати проведеного дослідження та практичний досвід роботи засвідчує, що учні з особливими освітніми потребами чітко диференціюють педагогів(вчителів, вихователів) на тих, з якими їм комфортно спілкуватися та тих, з ким, крім необхідних навчальних моментів, діти прагнуть не перетинатися. Причинами, чому це відбувається саме так, діти назвали «він(вона) спокійно говорить, уважно слухає, хоче допомогти», «ніколи не кричить», «пояснює спокійно, я розумію», «спокійно повторить, щоб ми вивчили», «говорить гарно».

Батьки дітей з особливими освітніми потребами також надають перевагу педагогам, які «завжди на зв'язку», «чітко висловлюють думку, прохання», «не підвищують голос на дітей», «пояснюють зрозуміло і правдиво, що сталося», «красиво говорять».

Педагоги спеціального закладу загальної середньої освіти визнають, що у професійній взаємодії їм комфортніше комунікувати з колегами, у яких високий рівень культури мовлення, які «граматично правильно та чітко формулюють свою думку», «спокійно і виважено реагують на різні ситуації, не кричать», «спілкуються з усіма з повагою та розумінням», «ясно і змістовно представляють матеріал», «виразно і різноманітно повідомляють новий матеріал».

Позитивне ставлення вихованців з ООП, їхніх батьків, колег є вагомим досягненням професійної майстерності корекційного педагога. Як засвідчили результати дослідження, важливим чинником складової професійної діяльності корекційного педагога є достатній рівень його мовленнєвої культури.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Подальші розвідки будуть спрямовані на визначення шляхів підвищення культури мовлення корекційних педагогів та впровадження їх у практику професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абрамович С.Д., М.Ю.Чікарьова. Риторика. Львів: Світ, 2001. 240 с.
2. Гонца І.С., Розгон В.В. Сучасна українська мова: навч.-метод. посіб.. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 262 с.
3. Пентилюк М.І., Гайдаєнко І.В., Маруніч І.І. Ділове спілкування та культура мовлення : навчальний посібник. Київ: «Центр учбової літератури», 2019. 224 с.
4. Пінчук Ю.В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога: навчально-методичний посібник. Київ: Книга-плюс, 2016. 168 с.

Дмитрієва О.І., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кудрон О.Я., здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВПЛИВ СОЦІУМУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Соціалізація є ключовим фактором для розвитку особистості, формування соціальних навичок, самооцінки та самоідентифікації. Діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з труднощами в процесі соціалізації, що може негативно вплинути на їхнє життя. У статті аналізуються певні контексти

соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, чим визначається її актуальність.

Метою статті є визначення ключових факторів, які впливають на формування особистості дітей з інтелектуальними порушеннями.

Соціалізація представляє собою процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, що сприяє її соціальній адаптації. Цей процес формується відповідно до характеру суспільства, його властивостей та потреб. Зі змінами у соціальному оточенні змінюються і критерії життєдіяльності людини, а також умови для її творчої самореалізації. Соціалізація – це процес, за якого особистість вивчає та внутрішньо усвідомлює норми, цінності, звичаї та інші аспекти культури свого суспільства. Цей процес включає в себе взаємодію з оточуючими, навчання від інших членів суспільства та адаптацію до соціокультурного середовища.

Термін «соціалізація» походить від французького слова «socialisation», що означає адаптацію чи усвідомлення соціальних аспектів. Це поняття вперше було використано в соціологічному контексті на початку XIX століття, і воно визначає процес вступу особистості в суспільство та взаємодію з його нормами та цінностями [6].

Габріель Тард, французький соціолог і філософ, був важливою постаттю в розвитку соціологічних ідей на початку XX століття. Стосовно дослідження процесу соціалізації, Тард був одним із перших, хто вніс важливий вклад у його розуміння. Він розглядав соціалізацію як процес імітації та інновації, стверджував, що люди навчаються, спостерігаючи та копіюючи інших. Тард вивчав взаємодію в групах та соціальний вплив одних індивідів на інших. Для Тарда соціалізація була ключовою частиною соціального життя, де індивіди взаємодіють інтелектуально та емоційно, формуючи свої характери та цінності. Ці ідеї здійснили важливий внесок у розвиток соціологічного розуміння соціалізації та її ролі в формуванні індивідів у суспільстві.

Значний внесок у дослідження проблем становлення особистості та її соціалізації внесли Т. Алексєнко [1], М. Лукашевич [5] та інші.

Вплив соціального середовища на формування особистості з інтелектуальними порушеннями є важливим аспектом дослідження, оскільки він визначає не лише саморозвиток цих осіб, але й ступінь їхньої соціальної інтеграції, а також є ключовим фактором, що визначає якість життя та соціальну інтеграцію дітей цієї категорії порушень психофізичного розвитку.

Впровадження інклюзивної освіти, яка передбачає спільне навчання дітей з інтелектуальними порушеннями разом із своїми однолітками, створює можливість для соціальної взаємодії та розвитку в освітньому середовищі. Надання індивідуальної підтримки для кожного учня з інтелектуальними порушеннями сприяє врахуванню їхніх конкретних потреб і розвитку. Компетентність та розуміння вчителів та спеціалістів є важливими для створення підтримуючого оточення, вони сприяють розвитку навичок та

самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями. Важливість соціальної взаємодії учнів із особливими освітніми потребами зі своїми однолітками та вчителями визнається як ключовий фактор формування позитивної соціальної самоідентифікації. Також залучення батьків у процес освіти є важливим, оскільки їхня підтримка та участь можуть значно впливати на психосоціальний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями [4, с. 29].

Іншим аспектом проблеми є ключова роль сім'ї у соціальній інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями.

Сім'я надає емоційну підтримку та безпеку, що є важливим елементом для психосоціального розвитку дитини. В родинному оточенні дитина вивчає основні навички соціальної взаємодії, такі як комунікація, взаєморозуміння та емпатія. Сім'я відіграє важливу роль у розвитку навичок самообслуговування, що сприяє незалежності та соціальній адаптації. Сім'я також впливає на формування позитивного ставлення дитини до себе, що є важливим елементом соціальної самоідентифікації [3, с. 159].

Загальною метою сім'ї є створення умов для повноцінного розвитку дитини та підготовки її до соціальної інтеграції в суспільстві. Сприятливе родинне середовище, з розумінням та підтримкою, створює безпечну основу для розвитку особистості з інтелектуальними порушеннями.

Ще одним аспектом виступає соціокультурний контекст, який впливає на соціалізацію дітей з інтелектуальними порушеннями і відіграє важливу роль у формуванні їхньої ідентичності та розвитку.

Забезпечення позитивного ставлення до різноманітності в соціокультурному оточенні допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями відчувати себе прийнятими та інтегрованими у суспільство. Розвиток інклюзивних освітніх програм та середовища сприяє взаємодії між дітьми з різними особливостями та сприяє їхній соціалізації. Взаєморозуміння та взаємодія між дітьми, батьками, вчителями та іншими членами суспільства допомагає розбивати стереотипи та сприяє інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Якщо є підтримка від суспільства, яка включає державні програми, громадські організації та інші ресурси, враховує культурні особливості та чутливість до різних етнічних, релігійних і соціальних груп, то це, безсумнівно, сприяє створенню умов для ефективної соціалізації. Також створення позитивного ставлення до інвалідності та навчання суспільства сприймати особливості як природну різноманітність є важливим елементом соціокультурного контексту [2, с. 122].

Отже, соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями є складним та багатограним процесом, який значно впливає на їхній особистісний розвиток, самооцінку та інтеграцію в суспільство.

Сім'я, освітнє середовище та соціокультурний контекст відіграють ключову роль у цьому процесі. Сім'я надає емоційну підтримку, безпеку та навчає основним навичкам соціальної взаємодії. Освітнє середовище, особливо

інклюзивне, дає можливість дітям з інтелектуальними порушеннями взаємодіяти з однолітками та розвивати свої соціальні навички.

Для покращення умов соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями необхідні комплексні заходи, які включають: підтримку сімей дітей з інтелектуальними порушеннями, розвиток інклюзивних освітніх програм, зміну ставлення суспільства до людей з інтелектуальними порушеннями, проведення досліджень та розробку ефективних методів допомоги.

Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики: наук.-метод. посіб. К., 2007. 152 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. К.: Центр навчальної культури, 2003. 134 с.
3. Гарасимів Т. З. Особистість та проблеми її соціалізації. *Форум права*, 2009. №3. С. 156-161.
4. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. №5. С. 26-35.
5. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 112 с.
6. Тат'яничкова І.В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам : методичні рекомендації педагогам спеціальних закладів освіти та батькам, які виховують дитину з особливими потребами. Слов'янськ : Видавництво Б.І. Моторіна, 2020. 161 с.

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

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СІМ'Ї, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблеми сім'ї, що виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, знайшли своє відображення у роботах вітчизняних психологів, педагогів, психіатрів. Низка статей та монографій, присвячених питанням, пов'язаним із вивченням сім'ї, що має дитину з інтелектуальними порушеннями, в основному носять консультативний характер. У них даються поради та рекомендації батькам та педагогам щодо специфіки корекційно-виховної роботи.

Безумовно, народження дитини з порушеннями розвитку є

випробуванням для всіх членів сім'ї. Адже батьки пов'язують своє майбутнє, реалізацію невиконаних мрій зі своїми дітьми. Така дитина через свої природні особливості, природно, позбавляє батьків можливості піднятися на більш високий ступінь свого особистісного розвитку через прийняття ними обов'язків вихователів громадян наступного покоління. Цей стан погіршується у разі, якщо хвора дитина є єдино можливим, коли її дефект оцінюється батьками як крах усіх життєвих надій на самореалізацію.

Заслужують на увагу роботи, що розкривають форми та етапи адаптації до стресу сім'ї, що виховує дитину з інтелектуальними порушеннями. У літературі з цієї проблеми відома схема чотирьох фаз, яку проходять батьки дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі свого життя.

Перша фаза характеризується станом розгубленості. Батьки не в змозі прийняти те, що сталося. Почуття провини, що виникло, і власної неповноцінності, шоківий стан трансформується в негативізм і заперечення поставленого діагнозу.

У другій фазі заперечення дефекту виконує захисну функцію, спрямовану на збереження певного рівня надії та відчуття стабільності перед фактом, який здатний зруйнувати існуючий раніше життєвий сценарій. Це несвідоме прагнення позбутися емоційної пригніченості і тривоги. Крайнім проявом цієї фази є відмова батьками від обстеження дитини та проведення будь-яких корекційних заходів. Дана фаза «негативізм - заперечення» недовготривала за тривалістю, і в міру того як починається прийняття діагнозу та усвідомлення його сенсу, батьки входять до третьої фази, що характеризується депресійними станами, пов'язаними з розумінням істини. Ця фаза отримала назву «хронічний смуток». Цей синдром є результатом постійної залежності батьків від потреб дитини, наслідком відсутності у неї позитивних змін, не соціалізованості дитини внаслідок її психічного та фізичного дефекту.

Четверта фаза означає початок соціально-психологічної адаптації (зрілої адаптації) всіх членів сім'ї, коли батьки спроможні оцінити правильну ситуацію, готові розпочати керуватися інтересами самої дитини, встановлювати адекватні емоційні контакти із фахівцями. Показниками адаптації є такі ознаки: зменшення переживання печалі; посилення інтересу до навколишнього світу; поява готовності активного вирішення проблеми з орієнтацією на майбутнє.

Реакція батьків на дефект дитини детермінується не тільки переживаннями та досвідом, отриманими у попередніх кризах, а й особливостями особистості самих батьків. Ті батьки, які вже зазнали чи пережили якісь кризи, краще підготовлені до життєвих проблем, і їм простіше впоратися з новим лихом – появою аномальної дитини. Але народження дитини з порушеннями розвитку змінює їхнє життя та оптимізм, який супроводжує нову людину, витісняється почуттям жертвовності, досади, розчарування та озлоблення.

Інтерес викликають дослідження щодо вивчення відносин братів і сестер

дітей з інтелектуальними порушеннями до ситуації, що склалася в сім'ї. Більшість досліджень виходило з припущення, що психосоціальний розвиток братів і сестер аномальний розвиток у брата чи сестри завдає певної шкоди

В тих сім'ях, де є дитина з порушеннями розвитку, особливо чітко виявляються неадекватність, ригідність і схвильованість внутрішньо сімейних відносин, тобто все, що відбувається в сім'ї, пов'язане безпосередньо з сьогоденними проблемами життя дитини. У сім'ї з дітьми з нормо типовим розвитком, навпаки, спостерігаються адекватність, прогностичність в оцінках того, що відбувається, спрямованість на завтрашній день, на майбутнє дитини.

Зі зростанням та розвитком дитини в сім'ї виникають нові стресові ситуації та труднощі, до вирішення до яких батьки не готові. Народження дитини з інтелектуальними порушеннями є сильним потрясінням для батьків і важко оцінити ступінь її на них. Психічна травма, шоківий стан, депресія можуть змінити взаємини батьків один з одним та з близькими членами сім'ї. Ця психологічна ситуація часто ставить питання про трансформацію сімейних відносин. Відомо, що у будь-якій сім'ї, де є дитина з тими чи іншими порушеннями, має місце «спотворений шлюб».

Також високою є ймовірність розпаду сімей, які не зуміли подолати кризу, викликану народженням дитини з тяжким порушенням розвитку. В останні десятиліття у зв'язку зі зростанням числа дітей з порушеннями психофізичного розвитку особливої значущості набуває проблема адаптації сім'ї, в якій виховується така дитина. У вітчизняній літературі неодноразово вказувалося на необхідність вивчення таких сімей та на розробку корекційних заходів, призначених для реалізації ним конкретної допомоги.

Сучасна психологія нині має у своєму розпорядженні багато досліджень спрямованих на вивчення взаємодії між дітьми і батьками в сім'ї, де у дітей спостерігається той, або інший вид психофізичного порушення.

Без спеціального навчання батьків адекватним способом взаємодії з дитиною з інтелектуальними порушеннями поведінка останніх стає все більш нав'язливою та директивною. Крім того, підтримка сім'ї повинна починатися в роки, коли способи взаємодії сім'ї з навколишнім світом ще тільки складаються.

Аналіз літератури, присвячений сім'ї, що має дитину з інтелектуальними порушеннями дозволяє виділити такі напрями досліджень: міжособистісні відносини в сім'ї, їх особливості, зміни протягом тривалого часу: від реакції на народження дитини з інтелектуальними порушеннями до адаптації до цього порушення; вплив даних відносин на формування особистісних якостей дитини з інтелектуальними порушеннями; психологічні проблеми батьків, у тому числі які залежать від типу та ступеня тяжкості порушення; психологічні особливості самої дитини, зумовлені порушенням в інтелектуальному розвитку, та їх впливом на характер міжособистісних взаємодій. Розробка цих напрямів дозволить раціонально впливати на міжособистісні відносини в сім'ї, здійснювати цілеспрямовану психологічну корекцію, надавати допомогу як

дітям, так і їхнім батькам.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Особливості професійної діяльності корекційного педагога у роботі з сім'ями, що виховують дітей з порушеннями у розвитку. *Дефектологія*. Київ : Педагогічна преса, 2005. С. 27–30.

2. Назаренко А. Сім'я і дошкільний заклад. *Дошкільне виховання*. 2005. №8. С. 11–20.

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*

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні вимоги до фахівців нового покоління передбачають готовності до навчання протягом усього життя, удосконалення та розвиток власної професійної компетентності шляхом самоосвітньої діяльності, що є показником мобільності. У процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти одним із шляхів розвитку мобільності у цьому аспекті є участь здобувачів у неформальних формах здобуття освіти.

В опублікованому Європейською Комісією «А Memorandum on Lifelong Learning» у жовтні 2000 року визначено стратегії та практичні підходи, спрямовані на стимулювання до навчання продовж життя, що передбачає орієнтацію на ринок праці. Фахівець має бути здатним не лише отримувати їх у формальній освіті, а й самостійно оволодівати необхідними ними для професійної діяльності, розвивати свої компетентності. Одним із шляхів формування здатності до самоосвіти та саморозвитку у професійній діяльності є неформальна освіта. У «А Memorandum on Lifelong Learning» зазначається, що неформальна освіта не обов'язково веде до отримання формалізованих сертифікатів і може здійснюватись на робочому місці, в закладах освіти, громадських організаціях, під час занять з репетитором та ін. [4].

Останніми роками неформальна освіта стала досить поширеним явищем у професійному навчанні здобувачів вищої освіти. Вона активно розвивається та трансформується, а також стає предметом наукових досліджень у різних напрямках. Нам імпонує визначення О. Шапочкіної, яка тлумачить неформальну освіту майбутніх педагогів як «складову системи неперервної професійної

освіти, самостійно мотивованого виду діяльності, який пов'язаний із осмисленим вибором особистістю різноманітних форм організації навчання, спрямованих на саморозвиток і професійне вдосконалення, опанування додаткових компетенцій» [3, с. 7].

Неформальна освіта є основою для майбутньої самоосвітньої діяльності, здатності до професійного саморозвитку шляхом реалізації науково-дослідницької діяльності, участі у різних курсах, навчальних та тренінгових програм тощо. Підтримуємо думку Н. Дячок, що професійна мобільність забезпечує можливість створення педагогом власного професійного стилю на основі його поглядів, принципів та ін., а також пошуку оптимальних форм для навчання з метою професійного розвитку тощо [2, с. 133]. Відтак у процесі професійного навчання на передові позиції висувається необхідність формування особистісно-професійних якостей, мотивації, здатності до саморозвитку та самореалізації, що лежать в основі професійної мобільності. І стимулювання здобувачів до неформальної освіти сприяє формуванню цього аспекту професійної мобільності.

Визначаємо вагомим надання інформації здобувачам вищої освіти у процесі фахової підготовки щодо можливостей та необхідності здійснення неформальної освіти. Зокрема, робочі програми та силабуси мають містити покликання на різні провайдери надання послуг з неформальної освіти, що відповідають навчальній дисципліні, її змісту та меті. Проте також слід стимулювати здобувачів до самостійного пошуку різних платформ, провайдерів для здійснення неформальної освіти. Це сприятиме формуванню самостійності у здійсненні професійного розвитку.

О. Бабакіна, Ю. Блудова та ін. до переваг неформальної освіти відносять її мобільність, гнучкість в контексті глобальних змін в освіті. Тому неформальна освіта сприяє здобувачам вищої освіти освоювати нові соціальні ролі, їхньому розвитку в межах обраних спеціальностей [1, с. 21].

Активність, вмотивованість та участь здобувачів у неформальній освіті вже самі по собі є показниками їхньої мобільності, оскільки свідчить про готовність до самоосвіти, здатність до виконання різних видів діяльності, рухливість та гнучкість у навчанні. Використання неформальної освіти у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти сприяє формуванню їхньої мобільності.

Список використаних джерел

1. Бабакіна О., Блудова Ю. Використання ресурсів неформальної освіти як фактора успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 12 (44), С. 1-22.

2. Дячок Н.В. Мобільність педагога як шлях реалізації положень нової концепції педагогічної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2 (24-25). С. 128-140.

3. Шапочкіна О.В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів У Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2012. 22 с.

4. A Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the european communities. Brussels. 2020.
https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

Древінська Я.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 КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З УЧНЯМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В умовах реформування освіти та впровадження інклюзивного навчання особливої актуальності набуває проблема організації ефективної корекційно-розвиткової роботи психолога з учнями із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Статистичні дані свідчать про стійку тенденцію до збільшення кількості дітей, які потребують спеціального психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі [6, с. 292].

Метою нашої статті є обґрунтувати та висвітлити особливості організації корекційно-розвиткової роботи психолога з учнями із затримкою психічного розвитку в сучасних умовах освітнього процесу, визначити ефективні методи та прийоми корекційного впливу для оптимізації навчальної діяльності та особистісного розвитку таких учнів.

Затримка психічного розвитку характеризується уповільненим темпом формування пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери з різноманітними проявами в усіх видах діяльності. У дітей із ЗПР спостерігається недостатня сформованість психічних процесів, різноманітні порушення моторики, просторової орієнтації, координації рухів та мовлення.

Ефективність корекційно-розвиткової роботи з учнями із ЗПР забезпечується дотриманням основних принципів:

- індивідуалізації та диференціації навчально-корекційного процесу;
- системності та комплексності корекційно-розвиткового впливу;
- опори на збережені функції та здібності;
- діяльнісного підходу в навчанні та вихованні.

Основними напрямками корекційної роботи психолога є розвиток пізнавальної діяльності та цілеспрямованості діяльності, формування навчальної мотивації. Також важливим є розвиток розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

Крім того, корекційна робота орієнтується на розвиток просторових та часових уявлень, що допомагає дитині змодельовати свій світогляд та краще орієнтуватися в просторі та часі.

Іншим важливим напрямом роботи є розвиток усіх сторін мовлення та комунікативної діяльності, що передбачає розвиток навичок мовлення, слухання, читання та письма.

І нарешті, корекційна робота психолога спрямована на корекцію порушень емоційно-особистісного розвитку дитини, надання їй можливості формувати позитивне ставлення до світу та себе.

Успішність корекційної роботи значною мірою залежить від правильної організації навчального процесу. Необхідно враховувати особливості працездатності учнів із ЗПР: підвищену втомлюваність, знижену продуктивність діяльності, особливості розподілу та концентрації уваги. Важливим є використання різноманітних методів та прийомів навчання, серед яких:

1. Ігрова терапія:

- використання сюжетно-рольових ігор для розвитку когнітивної та емоційної сфер [1, с. 154];
- формування навичок спілкування у грі.

2. Тренінги:

- розвиток уваги, пам'яті, мислення через спеціалізовані когнітивні тренінги.

3. Тренінги з емоційної саморегуляції [4, с. 112].

4. Мовленнєві вправи:

- логопедичні ігри для розвитку мовленнєвих навичок;
- вправи на розуміння текстів і формування зв'язного мовлення [2, с. 226].

5. Сенсорна інтеграція:

- заняття, спрямовані на розвиток сенсорних відчуттів (дотик, зір, слух), що сприяє гармонізації роботи нервової системи [3 с. 101].

6. Арт-терапія:

- малювання, ліплення, музика як спосіб вираження емоцій та розвитку творчих здібностей [6, с. 50].

7. Психогімнастика:

- використання вправ, спрямованих на зняття м'язового напруження, розвиток моторики та координації рухів [1, с. 157].

Особлива увага психолога повинна приділятися створенню сприятливого психологічного клімату в класі, формуванню позитивної мотивації до навчання. Важливим компонентом є систематична робота з батьками, яка включає

консультування, навчання спеціальним прийомам роботи з дитиною, психологічну підтримку родини.

Моніторинг ефективності корекційної роботи здійснюється через регулярну діагностику навчальних досягнень та розвитку психічних процесів учнів. На основі отриманих результатів відбувається корекція індивідуальної програми розвитку та внесення необхідних змін у корекційно-розвитковий процес.

Успішність корекційної роботи значною мірою залежить і від професійної компетентності психолога, його вміння знайти індивідуальний підхід до учня, здатності до постійного професійного самовдосконалення та співпраці з іншими фахівцями (логопедом, дефектологом).

Таким чином, корекційно-розвиткова робота з учнями із затримкою психічного розвитку – це складний, багатоаспектний процес, який вимагає системного підходу, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини та тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу. Правильно організована корекційна робота сприяє подоланню або послабленню недоліків розвитку учнів, допомагає їм успішно адаптуватися в освітньому середовищі та суспільстві в цілому.

Список використаних джерел:

1. Берегова М. І. Ігрові методи у корекційно-розвитковій роботі з дітьми. Харків : Педагогічна книга, 2020. С. 150–158.
2. Волинець О.П. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПР. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №4. С. 222–228
3. Колишкін О.В. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. для ВНЗ. Суми : Унів. кн., 2016. С. 76–110
4. Лопатіна М. Ю. Сучасні підходи до інклюзивної освіти дітей із ЗПР. *Інклюзія в освіті: виклики та перспективи*. Київ : Педагогічна академія, 2019. С. 105–115
5. Порошенко М.А. *Інклюзивна освіта: навчальний посібник*. Київ. 2019. 300 с.
6. Хохліна О.П. Особливості побудови корекційно спрямованого педагогічного процесу у спеціальній освіті. *Нові технології навчання: зб. наук. праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Вип. 92. К., 2019. С. 291-297.

Дробаха 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 РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Писемне мовлення як функція повторює основні етапи розвитку, які відбуваються в розвитку усного мовлення дітей. Однак писемне мовлення не є простим відтворенням усного. Воно є спеціалізованою мовленнєвою функцією і відрізняється від усного мовлення так само, як відрізняються внутрішнє мовлення від зовнішнього. Це пов'язано з тим, що писемне мовлення не має інтонаційного, експресивного чи звукового аспектів і відбувається в думках та уяві [5, с. 236].

Процес письма починається у внутрішньому мовленні, зокрема: підготовка програми речень, відбір лексичних одиниць, граматичне оформлення речень та їх логічне об'єднання в абзаци. Весь процес складається з внутрішнього мовлення та запису підготовленого матеріалу на папері. Кількість та складність операцій писемного відрізняє його від усного. Лінгвісти розглядають писемне та усне мовлення як дві форми комунікації зі спільною основною моделлю, спільним планом змісту, але дещо різними планами вираження [3].

Л. Вавіна досліджувала проблему розвитку писемного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями. Вчена визначає відмінність у формуванні зв'язного мовлення у дітей з типовим розвитком та інтелектуальними порушеннями. Зокрема, учні з типовим розвитком також відчувають труднощі при оволодінні зв'язним мовленням, оскільки це є складною діяльністю. Проте у процесі навчання вони швидше за однолітків з інтелектуальними порушеннями долають ці труднощі. У дітей з інтелектуальними порушеннями ці труднощі зберігаються певною мірою навіть до старших класів [1].

Серед основних особливостей розвитку зв'язного писемного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями І. Омельченко, Л. Федорович виділили наступні [4, с. 7-8]:

- учням складно будувати розповіді, оповідання за схемами, планом, і навпаки в процесі побудови текстового плану відчувають значні труднощі;
- допускають помилки в синтаксисі, граматиці, стилі при побудові речень;
- виконуючи самостійно письмові роботи учні часто вживають «штампи», зміст яких не завжди збігається з темою, яка є основною при написанні тесту;
- висловлюють свої думки контекстно у письмовій формі;

- у творах та розповідях часто зустрічаються жаргонні слова, сленг, який не відповідає їхній стилістиці;
- наявний низький рівень сформованості планування, регуляції і контролю у процесі письма;
- часто зустрічаються орфографічні помилки у різних видах робі, зокрема при написанні диктантів, творів, попри те, що учні знають правила;
- за умови підвищення рівня самостійності письмових робіт та зниження контролю з боку педагога зростає час виконання завдання, а також при цьому збільшується кількість орфографічних помилок;
- для учнів зі інтелектуальними порушеннями характерними є труднощі написання творів, що обумовлено особистими переживаннями, ставленнями до певних подій, почуттями, тому їм легше описувати зовнішні події, придумати історію, ніж описати реальні ситуації, події, які відбувались з ним особисто;
- характерним є не постійність почерку, а також різного виду порушення каліграфії;
- наявне стійке негативне ставлення до письмових завдань.

І. Дмитрієва серед основних напрямів розвитку писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями визначає наступні [2, с. 83-84]:

- 1) засвоєння лексики усунення лексичних помилок у писемному мовленні;
- 2) засвоєння елементарних стилістичних засобів мови;
- 3) оволодіння мовними морфологічними засобами (набуття навичок і вмінь цілеспрямовано й усвідомлено використовувати частини мови та їхні граматичні форми в текстах різної стилістичної спрямованості)
- 4) практичне засвоєння синтаксичних засобів мови (вміння користуватися такими одиницями, як словосполучення і речення, а також формування уявлень про стилістичні функції словосполучень і речень);
- б) розвиток уміння продукувати письмові тексти різних стилів та ін.

Отже, писемне мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями характеризується недорозвитком, як і усне мовлення, що лежить в його основі. Особливостями писемного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями є обмежений словниковий запас, не послідовність текстів, відсутність у них логіки. Діти часто повторюють слова на письмі висловлюючи свою думку. В цілому писемні висловлювання учнів з інтелектуальними порушеннями є не достатньо чіткими, логічними, граматичними.

Розвиток писемного зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями є вагомою складовою загальної мовної освіти. Це сприяє формуванню вміння виражати свої думки чітко, логічно та грамотно, розвитку критичного мислення, творчих здібностей та комунікативних навичок.

Список використаних джерел

1. Вавіна Л.С. Розвиток зв'язного мовлення учнів 5-9 класів допоміжної школи : наук.-метод. посіб. Київ: Візаві, 2001. 96 с.

2. Дмитрієва І.В. Удосконалення мовленнєвої культури учнів з вадами розумового розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 81-84.

3. Ніколаєв С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів для дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву / І.М. Омельченко, Л.О. Федорович. Київ, 2022. 113 с.

5. Царик О. Стан писемного мовлення у системі мовної освіти. *Молодь і ринок*. 2015. №2 (121). С. 131-135.

Жадленко І.О., кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри спеціальної освіти
Багмут А.І., здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
*КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВІЙНИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Використання інноваційних технологій для дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) набуває особливої важливості в умовах війни. Це пов'язано з тим, що діти з ЗПР вимагають індивідуального підходу та спеціальних методів навчання для розвитку когнітивних, емоційних і соціальних навичок. Військові дії призводять до значних стресових факторів, які посилюють психологічні та емоційні труднощі таких дітей. Інноваційні технології можуть стати дієвим інструментом підтримки їх розвитку в складних умовах сьогодення.

Інноваційні технології, такі як доповнена реальність (AR) та віртуальна реальність (VR), надають можливість створювати спеціалізовані віртуальні середовища для дітей із ЗПР. Вони можуть використовуватися для розвитку сенсорних, когнітивних та комунікативних навичок, що дозволяє дитині експериментувати з новими ситуаціями у безпечному середовищі. Такі технології допомагають подолати обмеження традиційної освіти та забезпечити різнобічний розвиток [1].

Загалом, використання інноваційних технологій сприяє не лише

академічному та пізнавальному розвитку дітей із ЗПР, а й їх соціальній адаптації та емоційній стабільності, що особливо важливо в умовах війни, коли діти зазнають додаткових стресових навантажень і потребують особливої уваги.

Однією з найпопулярніших платформ для підтримки навчального процесу є Google Classroom. Вона забезпечує можливість створення індивідуальних навчальних програм та гнучкий підхід до навчання, що особливо важливо для дітей із ЗПР. Платформа дозволяє завантажувати різні типи навчальних матеріалів (відео, аудіо, текстові файли), що сприяє кращому сприйняттю інформації. Для таких дітей важливо, що завдання можуть бути розподілені на прості етапи, дозволяючи поступово освоювати нові знання [3].

Наступною важливою платформою є Zoom, яка надає можливість проводити віртуальні заняття, що є особливо актуальним в умовах воєнних дій. Діти можуть отримувати зворотний зв'язок у реальному часі, що сприяє індивідуальному підходу до кожної дитини. Zoom підтримує використання інтерактивних дошок, що допомагає візуалізувати навчальний матеріал [4].

Ще однією платформою, яка заслуговує уваги, є Microsoft Teams. Ця програма дозволяє організовувати повноцінні заняття, забезпечуючи трансляцію навчальних матеріалів, спілкування через чат, використання функції «підняти руку», а також запис міні-конспекту уроку. Microsoft Teams забезпечує групову комунікацію, дозволяючи створювати простір для обміну завданнями та організації навчального процесу. Google Hangout є простою платформою для відеоконференцій із базовими функціями, такими як чат і можливість трансляції матеріалів. Це може бути корисним інструментом для швидкої організації онлайн-уроків або консультацій [2].

Окрім вищезгаданих платформ, інтерактивні інструменти, такі як Jigsaw Planet та Learning Apps, також мають важливе значення в освітньому процесі дітей із ЗПР. Вони дозволяють створювати інтерактивні завдання, вікторини та головоломки, що стимулюють розвиток пізнавальних процесів. Наприклад, Jigsaw Planet допомагає розвивати увагу та мислення через ігрові завдання на складання пазлів, а Learning Apps надає можливість створення інтерактивних вправ для розвитку логічного мислення та пам'яті [3].

Таким чином, ці інноваційні технології та платформи допомагають створювати ефективне освітнє середовище для дітей із затримкою психічного розвитку. Вони надають можливість індивідуального підходу до кожного учня, сприяють кращому засвоєнню матеріалу та підтримують навчальний процес навіть в умовах стресу та кризових ситуацій, таких як війна.

Інтерактивні презентації також дозволяють зробити уроки більш динамічними та захоплюючими. За допомогою таких засобів можна інтегрувати різні види діяльності, включаючи завдання на вибір правильної відповіді, пошук відповідностей чи розгадування ребусів. Це підвищує увагу дитини та заохочує її активно брати участь у навчальному процесі. Крім того, мультимедійні засоби дозволяють вчителям і батькам швидко оцінювати успіхи

дитини та вносити необхідні корективи у навчальний процес.

Таким чином, використання дидактичних ігор та програм для розвитку пізнавальних процесів у поєднанні з візуалізацією навчального матеріалу за допомогою мультимедійних засобів є ефективним інструментом для підтримки розвитку дітей із ЗПР. Такі технології не лише полегшують засвоєння нової інформації, а й допомагають формувати стійкі навички мислення, пам'яті та уваги, що є важливими для їх успішної соціальної адаптації та подальшого навчання.

В умовах сучасних викликів, особливо в часи війни та інших кризових ситуацій, психологічна підтримка дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку набуває особливого значення. Технології відіграють важливу роль у забезпеченні такої підтримки, пропонуючи різноманітні інструменти для зниження стресу, стабілізації емоційного стану та створення безпечного середовища для розвитку.

Онлайн консультації з психологами та педагогами стають важливим інструментом підтримки для дітей із ЗПР та їхніх сімей. В умовах, коли доступ до очної допомоги може бути обмеженим або небезпечним, технології дозволяють продовжувати надавати кваліфіковану психологічну допомогу дистанційно. Онлайн-платформи, такі як Zoom чи спеціалізовані додатки для телемедицини, дають можливість дітям та їхнім батькам отримувати консультації від фахівців у зручний для них час [3].

Технології дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб дитини, забезпечують психологічну підтримку та сприяють безперервності навчання навіть у кризових ситуаціях. Використання цих засобів є ключовим для розвитку дітей із ЗПР, допомагаючи їм не лише розвивати пізнавальні навички, але й зберігати емоційну стабільність та адаптуватися до викликів, які ставить перед ними війна.

Отже, використання засобів інноваційних технологій з дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку має позитивний вплив, особливо в умовах війни. Використання таких технологій дозволяє підтримати навчальний процес, сприяти розвитку пізнавальних функцій та забезпечити психологічну підтримку, що є надзвичайно важливим для дітей, які перебувають у кризових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Коваленко І.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Освіта і розвиток особистості*. 2020. № 3 (11). С. 78-85.

2. Потапова Л.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку в підготовці дітей до школи. *Таврійський вісник освіти*. 2023. № 2 (1). С. 108-113.

3. Тарасенко Н.П. Адаптація інноваційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Освіта України в умовах війни: виклики і перспективи*. 2022. С. 47-55.

4. Шахіна І.Ю., Садова Д.В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: переваги та особливості використання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2020. № (1). С. 33-45.

Жадленко І.О., кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри спеціальної освіти
Чернишова Ю.С., здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
*КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ТА АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Використання комп'ютерних технологій для корекції пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) має ряд значних переваг, особливо в умовах війни, коли традиційні методи навчання та корекції можуть бути обмеженими або недоступними. Ці технології дозволяють надавати ефективну підтримку дітям, сприяючи розвитку їхніх когнітивних здібностей у зручній та гнучкій спосіб.

Комп'ютерні технології надають можливість відстежувати прогрес дитини в реальному часі. Програми можуть зберігати дані про результати виконаних завдань, що дозволяє вчителям і батькам спостерігати за розвитком дитини, коригувати програму навчання в залежності від досягнень або труднощів, з якими вона стикається. Такий підхід забезпечує постійний моніторинг і своєчасну корекцію процесу розвитку пам'яті. Окрім того, у складних умовах війни, коли навчання в школах може бути перерване або обмежене, комп'ютерні технології дозволяють продовжувати освітній процес дистанційно. Це особливо актуально для дітей із затримкою психічного розвитку, які потребують постійної роботи над своїми когнітивними навичками. Завдяки комп'ютерним програмам, діти можуть отримувати необхідну підтримку незалежно від місця перебування, що мінімізує негативний вплив воєнних обставин на їхній розвиток.

У сучасному українському освітньому просторі активно

використовуються різноманітні комп'ютерні технології для корекції пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку. Програми та інтерактивні ігри спрямовані на розвиток когнітивних функцій, зокрема пам'яті, уваги, мислення, і пристосовані до індивідуальних потреб дитини.

Однією з популярних платформ є «Розумники» – інтерактивна освітня система, яка пропонує різноманітні вправи для тренування пам'яті та уваги у дітей. Ця платформа доступна для використання як на комп'ютерах, так і на мобільних пристроях. Ігри та вправи на ній побудовані у вигляді захопливих завдань, які спонукають дітей запам'ятовувати послідовності, виконувати логічні операції, а також розвивати навички сприйняття та відтворення інформації. «Розумники» дозволяють працювати з дітьми на різних рівнях складності, що важливо для дітей із затримкою психічного розвитку, які часто потребують більш поступового підходу до навчання [2].

Ще одним ефективним інструментом є додаток «Мнемоніка», що використовує спеціальні методики тренування пам'яті через мнемотехніки. Ця програма допомагає дітям із затримкою психічного розвитку розвивати асоціативне мислення та покращувати здатність до довготривалого запам'ятовування інформації. Завдяки інтерактивним вправам діти вчаться пов'язувати нові поняття з уже знайомими, що спрощує процес засвоєння матеріалу [3].

«Memory OS» – це ще один корисний український додаток для розвитку пам'яті, доступний для використання на гаджетах. Він пропонує різноманітні вправи з тренування короткотривалої та довготривалої пам'яті, побудовані за принципами поступового ускладнення завдань. Ця програма допомагає дітям із затримкою психічного розвитку розвивати здатність до концентрації та запам'ятовування інформації через практичні та цікаві завдання [4].

Також важливо згадати «Вивчаємо разом» – український мобільний додаток, який допомагає дітям тренувати пам'ять через звукові та візуальні підказки. Використовуючи інтерактивні ігри, цей додаток дозволяє дітям запам'ятовувати слова, числа, форми та кольори, що робить його корисним інструментом у розвитку пам'яті для дітей із ЗПР [1].

Таким чином, сучасні українські програми та ігри, такі як «Розумники», «Мнемоніка», «Memory OS» та «Вивчаємо разом», спрямовані на розвиток пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку, забезпечуючи інтерактивний та індивідуальний підхід. Вони дозволяють створити комфортні умови для навчання, враховуючи потреби дітей та їхні особливості сприйняття інформації. Використання цих програм є важливим елементом корекційної роботи, що дозволяє підтримувати та розвивати когнітивні функції дитини навіть у дистанційному форматі.

Впровадження комп'ютерних технологій для дітей із затримкою психічного розвитку має важливі психологічні та технічні аспекти, які варто враховувати для досягнення максимальної ефективності в навчанні й корекції

когнітивних навичок. Це дозволяє створити навчальне середовище, яке відповідає специфічним потребам дітей із ЗПР, допомагаючи їм успішно засвоювати інформацію та розвивати пам'ять, увагу й інші когнітивні функції.

По-перше, одним із головних психологічних аспектів є мотивація дитини. Для дітей із ЗПР часто характерні труднощі із самостійною концентрацією та підтримкою інтересу до навчального процесу. Комп'ютерні технології можуть стати потужним інструментом для стимулювання навчальної мотивації, адже інтерактивні програми часто використовують ігрові елементи та візуалізації, які роблять навчання цікавим і захоплюючим.

По-друге, комп'ютерні програми забезпечують індивідуальний підхід, що є важливим для дітей із ЗПР. Оскільки кожна дитина має свої унікальні труднощі в навчанні, такі технології дозволяють налаштувати темп і складність завдань відповідно до потреб учня. Це знижує ризик перевантаження дитини та допомагає уникнути стресових ситуацій, які можуть виникати при навчанні за загальними програмами. Завдяки цьому дитина поступово закріплює знання та набуває впевненості у своїх можливостях.

У сучасних умовах війни, коли діти молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку можуть зазнавати серйозних стресових факторів, використання комп'ютерних технологій для навчання та корекції когнітивних функцій стає надзвичайно актуальним. Ці технології дозволяють продовжувати освітній процес навіть у складних умовах, коли доступ до традиційних методів навчання обмежений.

Комп'ютерні технології в освітньому процесі з дітьми із ЗПР мають чимало переваг, особливо в умовах війни, коли можливість продовжувати навчання стає критично важливою. Однак, необхідно враховувати технічні обмеження та можливий вплив стресу на дітей. Забезпечення доступу до якісних інтерактивних програм та контроль за психоемоційним станом дитини є ключовими чинниками ефективності таких методів корекції пам'яті та розвитку когнітивних здібностей.

Комп'ютерні технології, завдяки своїй інтерактивності, можливості адаптації до індивідуальних потреб кожної дитини та зручному формату подачі матеріалу, дозволяють мінімізувати вплив стресових чинників. Вони створюють безпечне середовище для тренування пам'яті, яке забезпечує поступове і систематичне засвоєння нової інформації навіть у складних психологічних умовах. Крім того, технології пропонують можливість дистанційної корекції, що особливо актуально в умовах переміщення або обмеженого доступу до спеціалістів через бойові дії.

Оцінка ефективності використання комп'ютерних технологій для корекції пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах війни підтверджує, що вони можуть значно покращити результати когнітивного розвитку. Такі інноваційні підходи забезпечують безперервність навчання, адаптацію завдань до індивідуальних можливостей дитини, а також знижують рівень тривожності,

який зазвичай перешкоджає ефективному навчальному процесу.

Отже, використання комп'ютерних технологій для корекції порушень пам'яті у дітей із ЗПР є не лише актуальним, але й необхідним підходом для забезпечення їхнього психічного та когнітивного благополуччя в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Коваленко І.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Освіта і розвиток особистості*. 2020. № 3 (11). С. 78-85.

2. Марченко І.О., Ржевський Г.М. Технології покращення пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*: збірник наукових праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 14 травня 2020 р.). Умань, 2020. С. 66-69.

3. Чепурний Г. Мнемотехніка, технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Тернопіль, Мандрівець, 2021.

4. Шахіна І.Ю., Садова Д.В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: переваги та особливості використання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2020. № (1). С. 33-45.

Золотарьова Т.В., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
спеціальної освіти та менеджменту
*Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Суми, Україна*

РОЛЬ НАУКОВИХ ДИДАКТИЧНИХ КАЗОК У СТАНОВЛЕННІ ІНТЕРЕСІВ, ПОТРЕБ, ЦІЛЕЙ, МОТИВІВ І МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігається ряд недоліків у становленні інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій, що негативно відбивається на їх навчальній діяльності. На жаль, у ході освітнього процесу не завжди є можливість створення належних умов для здійснення індивідуальної абілітаційної, розвивальної, корекційної, реабілітаційної, компенсаційної та гіперкомпенсаційної роботи зі згаданими елементами спрямованості особистості. Проте педагоги чудово знають про надзвичайно важливу роль інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій не лише в навчанні, а й у житті людини, особливо дитини з інтелектуальними порушеннями.

Ситуацію можуть покращити збірки наукових дидактичних казок (далі –

НДК) з усіх навчальних предметів та напрямків виховання. Система НДК, спеціально написаних для учнів з інтелектуальними порушеннями, може значно допомогти педагогам у реалізації навчальної та виховної частини дванадцятикомпонентної освітньої мети [3] спеціальної школи та інклюзивного класу. Систему НДК можна використовувати як для класної та домашньої навчальної роботи, так і для самостійного читання чи слухання на вихідних та канікулах, щоб діти в новій формі та нових зв'язках повторювали опанований навчальний матеріал.

З'ясуємо цінність наукових дидактичних казок для стимулювання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації та гіперкомпенсації у системі інтересів, потреб, цілей, мотивів та мотивацій.

НДК враховують значне переважання ігрових інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій над навчальними та використовують його для забезпечення плавного переходу до переважання навчальних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. У процесі та результаті виконання навчальних завдань НДК допомагають дітям усвідомити та підвищити інтенсивність та стійкість їх інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій.

НДК спрямовують учнів на пошук нового у предметах (процесах), тому діти починають помічати більше деталей у групі предметів, про які складено казку, та прагнуть глибше пізнати їх особливості. Регулярне застосування НДК в освітньому процесі сприяє тому, що пізнавальні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації школярів переростають в інтереси до предмету (процесу) як області знань, у потреби в предметі (процесі) як області знань, у цілі, мотиви й мотивації щодо роботи з предметом (процесом) як з областю знань, тому підвищення рівня розвитку цих елементів спрямованості особистості підвищує рівень розвитку системи компетентностей учнів.

Завдання в НДК настільки зацікавлюють дітей, що в процесі роботи у них не виникає необхідності за допомогою вольових зусиль повертати собі інтерес і потребу у пошуку відповіді на нелегкі запитання, постійно пригадувати мету, мотиви та мотивацію діяльності. НДК стимулюють формування у школярів потреби в досягненні мети в ході виконання навіть важких завдань, у процесі читання та слухання НДК учні починають керуватися власними інтересами, потребами, цілями, мотивами й мотивацією. НДК допомагають дітям перетворити необхідність навчальної діяльності на потребу, сформулювати потребу у вигляді мети, підібрати до неї відповідні мотиви й створити належну мотивацію для ефективного виконання роботи.

НДК привчають школярів аналізувати та осмислювати специфіку завдання до його виконання, що сприяє усвідомленню мети роботи. НДК розвивають уміння організувати свою діяльність і самостійно виконувати завдання, навчають дітей співвідносити мету діяльності з етапами планування й

контролю. НДК показують учням способи підпорядкування своїх дій поставленому перед ними завданню, налагоджують співвіднесення мети й дії, тому дія перестає виконуватися формально, вона стає спрямованою на досягнення кінцевого результату. НДК полегшують процес докладання вольових зусиль, тому інтерес до важкої роботи підтримується у дітей протягом всіх етапів її виконання до остаточного досягнення мети діяльності. НДК демонструють школярам способи підтримання пріоритетності дальніх мотивації та цілей, постійно пам'ятаючи, що ближні мотивації та цілі сприяють досягненню дальніх.

Система НДК допомагає учням відмежовувати сутність та зміст досвіду, від його проявів та форми, щоби правильно переносити елементи досвіду на виконання нового завдання відповідно до мети роботи. НДК не дозволяють школярам спрощувати поставлену педагогом та автором казки освітню мету та пристосовувати її до своїх можливостей, підводять дітей до усвідомлення своїх здібностей й можливостей, до віри у свої сили, щоб підвищити у них мотивацію досягнення успіхів і знизити мотивацію уникнення невдач, що згодом проявиться й у корекції рівня домагань і самооцінки: внутрішня значно занижена підвищиться, а зовнішня значно завищена знизиться, тому дитина зможе адекватно оцінювати свої можливості та не засмучуватиметься через тимчасові невдачі, а робитиме правильні висновки і намагатиметься знову докладати правильних зусиль у потрібному їй напрямку. НДК доводять учням, що недостатньо розвинені здібності можна розвивати особистими стараннями, зацікавленістю, внутрішньою вмотивованістю, бажанням працювати і досягати гарного результату тощо. НДК створюють умови для заохочення успіхів дітей, формують в учнів гнучку та стійку мотивацію та систему мотивів діяльності, тому мотиви уже не будуть формальними і стануть власними прагненнями молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Таким чином, наукові дидактичні казки стимулюють у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями процеси абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації та гіперкомпенсації у системі інтересів, потреб, цілей, мотивів та мотивацій. У подальшому необхідно проаналізувати вплив різних типів предметних наукових дидактичних казок на систему інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Докучина Т. О. Дослідження мотивації досягнення успіху у навчально-виховній діяльності розумово відсталих учнів молодших класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. Київ, 2012. № 22. С. 327-331.

2. Золотарьова Т. В. Застосування наукових дидактичних казок при вивченні теми «молекулярні основи спадковості» на заняттях з основ генетики для майбутніх корекційних педагогів. *Педагогічні науки : теорія, історія,*

інноваційні технології. Суми, 2024, № 1-2 (135-136). С. 243-260.

3. Золотарьова Т. В. Синергетична освітня мета. *Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка*. Збірник наукових статей. Суми, 2017. Ч. 2. С. 255-259.

4. Спеціальна психологія : тексти в 2 частинах / за ред. М. П. Матвеевої, С. П. Миронової. Ч. 1. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. 558 с.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Одним із найбільш важливих наукових і практичних завдань у сфері спеціальної психології, корекційної педагогіки та інклюзивної освіти є психологічний супровід родини, що виховує дитину з порушеннями інтелектуального розвитку. Супровід має бути спрямований на створення психолого-педагогічних умов для емоційного благополуччя, допомогу батькам пережити травму, ознайомлення їх з особливостями виховання й розвитку дитини, надання послуг у вигляді консультацій по відновленню сімейного статусу дитини як особистості, що є кінцевою метою реабілітації.

Виходячи з того, що психолого-педагогічний супровід розглядається як допомога сім'ї, то, на думку С. Булахової, здійснюватися він має у такій послідовності: знайомство із сім'єю; первинна діагностика дитини і всієї родини; розроблення і реалізація індивідуальної і дуальної програми навчання і виховання; неперервний контроль за розвитком дитини і стосунками у сім'ї; постійне внесення коректив у програму; переведення дитини у відповідний навчальний заклад - загальноосвітній, спеціальний, інклюзивний - залежно від можливостей дитини [1, с. 68]. Дослідниця розглядає психолого-педагогічний супровід, у першу чергу, як передумову обрання для дитини того чи іншого закладу освіти. Психологічну підтримку батьків С. Конопляста та Т. Сак розглядають як систему заходів, спрямованих: на зменшення емоційного дискомфорту в родині у зв'язку із захворюванням дитини; підтримку впевненості батьків у можливостях дитини; формування у них адекватного ставлення до проблем дитини; підтримку адекватних батьківсько-дитячих стосунків і стилів сімейного виховання [3].

Окремі аспекти спільної діяльності фахівців з родинами, чії діти мають особливі потреби, досліджувалися А. Душкою (психологічна допомога батькам дітей з порушеннями психофізичного розвитку на основі синергетичного підходу), С. Коноплястою, В. Кисличенко (логопедичний супровід сім'ї як вплив на дитину, який реалізується спеціалістами-логопедами), С. Мироною (психолого-педагогічний супровід, метою якого є створення оптимальних умов для розвитку дитини у сім'ї), І. Макаренко, Т. Соловйовою (соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими потребами соціальними педагогами) та ін.

Враховуючи різні моделі допомоги родинам дітей з психофізичними зрушеннями, в науковій літературі виділяють наступні шляхи роботи з родичами: проведення психологічного діагностування сім'ї, розробка основних напрямків діяльності, використання психокорекційних та психотерапевтичних прийомів, спрямованих на надання допомоги.

Проблемою суспільної ізоляції батьків і відсутності соціального мотиву спілкування у період виховання дитини з особливими потребами займалися науковці та дослідники Б. Грут, К. Хоуч, Д. Грей, І. Іванова. Про руйнівну силу фізичного і психічного виснаження і як наслідок можливої хронічної втоми різних соматичних захворювань говорили К. Островська, Т'ю та Лоуренс, І. Іванова, В. Вишневський, Р. Майромян, Н. Уолтон, Г. Саліван.

Т. Соловйова [4] зазначає, що переживання сім'єю стресу, що виникає під час народження (чи встановлення діагнозу) дитини з порушеннями інтелектуального розвитку порушує структуру сім'ї кількісно (з'являється новий член сім'ї) та якісно (збільшується ризик відмови батьків від дитини, можливе розлучення батьків, змінюється стиль сімейних взаємин, прогресує соціальна ізоляція родини). Подібні структурні зміни викликають функціональні порушення: кожна сімейна функція (економічна, репродуктивна, рекреаційна, виховна тощо) видозмінюється, набуває нового значення, з'являються нові, специфічні функції, як реабілітаційна, компенсуюча, корекційна.

Сім'ї дітей з особливими освітніми потребами, мають іншу життєву перспективу, вони по-іншому проходять стадії життєвого циклу сім'ї - деякі стадії можуть бути подовжені, скорочені або ніколи не настануть, відбувається зміна очікувань на майбутнє. Подібні зміни життєвих планів не можуть не позначитися на емоційному стані батьків.

Створюючи модель системи психолого-педагогічного супроводу, слід дотримуватися таких методологічних вимог, як концептуальність, керованість, ефективність і відтворюваність. На виховну ефективність дитини з особливими потребами впливають наступні і малодосліджені чинники: знання батьками психології дитини, вірна оцінка її індивідуальних якостей, адекватний емоційний відгук на поведінкові реакції дитини, вибір підходящого способу взаємодії з дитиною, який найкраще відповідає її індивідуальним

особливостям, рання психологічна співпраця з батьками, емоційна стабільність батьків.

Перш за все, необхідно знати особливості захворювання і розвитку їхньої дитини, а також її можливості у виконанні тих чи інших завдань та вправ. Велике значення має правильний розпорядок дня, суворе дотримання режиму харчування і сну, чергування занять з відпочинком та прогулянками. Існують різноманітні моделі психологічної допомоги родинам осіб з психофізичними порушеннями. Модель В. Кагана, спирається на принцип стимулювання батьків до виникнення у них забутих інтересів і захоплень. На думку автора, для роботи з дитиною необхідне повернення до улюбленої роботи і до себе. Сутність моделі полягає в дотриманні терапевтичної дистанції без відмови від звичного людського контакту з батьками [4, с. 64]. Згідно моделі Х. Джайнотта у спілкуванні з дітьми батьки підтримують позитивний образ «Я» у дитини; уникають особистісних негативних оціночних суджень [2, с. 144.]. Модель В. Тарасун базується на принципі вирішення проблеми раннього прогнозування і своєчасного запобігання труднощів у навчанні дітей з особливими потребами [5, с. 169].

Освітній процес дітей з порушеннями інтелектуального розвитку набуває конкретики тільки тоді, коли навколо них гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну, полі суб'єктну нової української школи команду психолого-педагогічного супроводу і розпочинають колегіальну роботу в напрямі продумування та реалізації компетентного освітнього маршруту для таких дітей. Одним із таких важливих засобів є реалізація проєктної діяльності із залученням дітей та їхніх родин, що сприяє психосоціальному відновленню для батьків і дітей.

Таким чином, теоретичний аналіз означеної проблеми дає змогу стверджувати, що ефективна психолого-педагогічна підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечується на основі запровадження цілісної системи допомоги дитині, її батькам, що полягає в упередженні та подоланні життєвих негараздів, труднощів соціалізації, гармонізації стосунків з оточуючими.

Список використаних джерел

1. Булахова С. П. Психолого-педагогічна підтримка родин, які виховують дітей із проблемами в розвитку. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4(52). С. 228-223.
2. Душка А.Л. Роль сім'ї у соціалізації неповносправної дитини. *Наука і освіта*. Одеса, 2009. № 1-2. С. 48-52.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посібник / за ред. М.К.Шеремет, Київ: Знання, 2010. 293 с.
4. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами: навчально-методичний посібник / уклад. Н.В.Заверико, Т.Г. Соловійова. Запоріжжя: ППІ «Тандем», 2008. 53 с.

5. Тарасун В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами. Київ: Контекст, 2000. 336 с.

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

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Розлади спектру аутизму є поширеною проблемою серед дітей і перш за все характеризуються порушеннями формування комунікації. Особливості комунікативної сфери дитини дошкільного віку із розладами спектру аутизму виражаються в: обмеженій здатності встановлювати та підтримувати контакт з оточенням; недостатньому рівні контролю над власною поведінкою під час спілкування; порушеному вмінні розуміти та враховувати психологічні особливості співрозмовників; обмеженому вмінні ініціювати розмову та підтримувати її; зниженій здатності долати психологічні та комунікативні бар'єри; обмеженому вмінні використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування; зниженій здатності характеризувати якість та особливості стосунків із іншими людьми; недостатньому рівні розуміння власної ролі в комунікації [1; 5].

У деяких дітей з розладами спектру аутизму спостерігається затримка мовленнєвого розвитку, загальне недорозвинення мовлення, сенсорна та моторна алалія та інші мовленнєві порушення, які утруднюють комунікацію з оточенням. Тому, корекційна робота має бути спрямована на розвиток пасивного та активного словника, заучування елементарних словесних конструкцій, розширення можливостей будувати складні словесні конструкції. У деяких дітей з розладами спектру аутизму навпаки, мовлення ґрунтується на стереотипних висловлюваннях; маючи великий словниковий запас діти означеної нозології не можуть будувати діалог з оточуючими. Притаманне фонофічне, ехолалічне мовлення, яке полягає у застосуванні цитат з улюблених мультфільмів, раніше почутих слів, тобто тих, що цікаві дошкільникам з розладами спектру аутизму.

Д.Шульженко окреслила види діяльності які сприяють формуванню комунікативних навичок дітей з РСА дошкільників [5, с. 13]:

1) у повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів);

2) у процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор (активізація мовленнєвих засобів, засвоєння різних типів комунікативних висловів);

3) на заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізація уявлення за словом);

4) на заняттях із розвитку мовлення (всі види і форми мовлення), побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій;

5) під час процесу логопедичної роботи необхідно проводити корекцію звуковимови і розвиток фонематичних процесів.

Комунікативні навички як елемент спілкування, а також підтримування розмови, активну участь у ній, чітко та зрозуміло висловлювати власні думки, аргументувати особистий погляд, сприймати та передавати інформацію розглядає у своїх працях О. Квас та М. Айзенбарт [2]. Одним із важливих корекційних завдань у роботі з дітьми р РСА є спонукання до спілкування, ініціації комунікації, розвиток мовленнєвих умінь і навичок.

У дошкільній освіті запропоновано також інший підхід до визначення поняття «комунікативні навички». Він розглядається як рівень обізнаності дошкільника з різними соціальними ролями, з елементарними морально-етичними нормами міжособистісних відносин; уміння дотримуватися певних правил під час комунікативної діяльності; здатність взаємодіяти з оточенням (однолітками, дорослими), узгоджувати власні дії з ними, усвідомлювати власне місце в соціальному середовищі; уміння сприймати, розуміти та співпереживати співрозмовникові; володіння певним набором засобів комунікації. Розвиток комунікативних навичок дітей з РСА продуктивно реалізується через діяльнісний підхід. Створюючи навчальні комунікативні ситуації, даємо змогу «програти» їх, потренуватись у застосуванні тих чи інших комунікативних інструментів на рівні, доступному дитині.

Формування комунікативної взаємодії дошкільника з РСА із дорослими передбачає розвиток навичок спільної діяльності. Під час взаємодії дорослий вчить дитину виконувати прохання, працювати під його керівництвом. Дошкільник опановує навичку просити про допомогу. У процесі формування такого компонента комунікативної взаємодії розвивається рівень розуміння зверненого мовлення, навички виконання простих та складних інструкцій.

Під час формування вміння комунікативної взаємодії з однолітками дитина з РСА вчиться: встановлювати контакт з однолітками (привітання, знайомство, підтримання діалогу); спостерігати за діями інших дітей; зацікавлювати однолітків; брати активну участь у спільних діях; дотримуватись

правил поведінки в дитячому колективі; самостійно розв'язувати конфлікти з однолітками.

Формування комунікативної поведінки передбачає розвиток уміння дитини реагувати на своє ім'я, звертатись із проханням, утримувати зоровий контакт. Фахівець вчить дитину використовувати невербальні засоби спілкування (жести, міміку, емоції). Дошкільник із розладами спектру аутизму опановує навичку виявляти емоційні переживання.

Візуалізація для дітей із розладами спектру аутизму полегшує сприймання інформації, сприяє активізації критичного та креативного мислення, зумовлює концентрацію уваги дітей на головній ідеї навчального матеріалу та мотивує до пізнавального інтересу [3]. Попри всі зазначені позитивні сторони застосування методу візуалізації слід наголосити на важливості спонукання до розвитку саме вербальної комунікації (формування та розширення словникового запасу; формулювання простих речень).

Отже, комунікативні навички є основою спілкування. Від рівня їхнього розвитку залежить результативність комунікативної діяльності, уміння орієнтуватись у різних умовах, розуміти співрозмовника та враховувати обставини, за яких здійснюють комунікацію. За допомогою комунікативних навичок особистість задовольняє власну потребу у спілкуванні, самоствердженні та самореалізації, усвідомлює своє місце в колективі, допомагає уникати непорозумінь.

Список використаних джерел

1. Branytska M., Myronova S., Mykhalska S. Features of speech comprehension training of children with autism spectrum disorders. *Journal Pedagogika-Pedagogy*. Volume 96, Number 5, 2024. P.621 – 635. URL: <https://pedagogy.azbuki.bg/en/pedagogics/pedagogyarticle/sadarzhanie-na-sp-pedagogika-2024-g/sp-pedagogika-knizhka-5-2024-godina-xcvi/>
2. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 4. 2013. С. 122–131.
3. Квас О., Айзенбарт М. Організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. Вип. 7. 2015. С. 6–12.
4. Кисличенко В. А., Бавольська О. В. Візуальні стратегії в корекційній роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру. «Technologies, innovative and modern theories of scientists» (May 23–26, 2023) Graz, Austria. International Science Group. 2023. 525 p. DOI - 10.46299/ISG.2023.1.20.
5. Шульженко Д. І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. *Корекційна педагогіка: вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2008. № 1. С. 9–15.

Кіріллова А.О., викладач кафедри спеціальної освіти
*Хортицької національної
навчально-реабілітаційної академії,
м. Запоріжжя, Україна*

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Диференційований підхід до навчання школярів з порушенням інтелектуального розвитку передбачає індивідуалізацію освітнього процесу. Він допомагає враховувати різні рівні підготовки та можливостей учнів, спрямовуючи навчання на досягнення максимально можливого розвитку. Такий підхід дозволяє забезпечити більш гнучке та ефективне навчальне середовище для всіх учасників освітнього процесу.

Найпоширенішим є таке трактування: диференціація полягає у врахуванні індивідуальних особливостей учнів шляхом їх групування за певними характеристиками, такими як вік, стать, національність, професія, інтереси тощо [2].

Запровадження диференційованого підходу в рамках спеціальної та інклюзивної освіти можливе через використання різних моделей інтегрованого навчання для дітей з порушеннями психофізичного та фізичного розвитку. Як зазначає Л. Гриневич у освітньому процесі повинні враховуватися вікові особливості фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей. Вибір моделей залежить від характеру порушень, рівня психологічного та емоційного стану, а також створення організаційно-педагогічних умов, які регулюватимуть навчання, спрямоване на підтримку системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами [3, с. 152–153].

Однак більшість науковців і практиків сходяться на думці, що при організації диференційованих форм роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку необхідно враховувати індивідуальні особливості мисленнєвої діяльності. Це стосується рівня здатності до навчання, готовності до засвоєння знань, а також якості знань учнів, включаючи їх повноту, системність, наявність або відсутність прогалів, і фізіологічні можливості [3, с. 154].

Диференціація повинна охоплювати: зміст навчання, освітній процес та соціалізаційні навички.

Зміст навчання визначається Державним стандартом загальної освіти, де диференціація передбачена Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Основу цього стандарту становлять особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи, які спрямовані на формування життєвої компетентності. Це здатність дитини з порушенням інтелекту застосовувати в силу своїх можливостей на практиці

знання, досвід, цінності суспільства, а також базові навички комунікації та соціальної адаптації, отримані в процесі навчання і реабілітації. Отже, включення життєвої компетентності в Державний стандарт освіти є першим кроком до диференційованого підходу в освіті [4, с. 215].

У рамках змісту навчання диференціація стосується навчальних програм за галузями знань – проводиться перегляд і, за необхідності, адаптація або модифікація навчального матеріалу, державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, а також очікуваних результатів з урахуванням індивідуальних критеріїв.

Диференціація змісту навчального матеріалу передбачає його скорочення до обсягу, який підлягає засвоєнню, але при цьому забезпечується достатність матеріалу для подальшого вивчення предмета, зберігаючи логіку і сутність змістових ліній освітнього стандарту. Така диференціація може бути застосована в індивідуальних навчальних програмах для дітей з легкими когнітивними порушеннями, тяжкими порушеннями мовлення, сенсорними порушеннями або складними порушеннями розвитку. Крім того, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки можуть бути спрощені з урахуванням особливостей мислення учнів із інтелектуальними порушеннями різного походження; мати поступове ускладнення та бути спрямованими на практичне застосування знань. Диференціація корекційно-розвивальної роботи має ґрунтуватися на загальних і специфічних закономірностях дизонтогенетичного розвитку, розробляючи завдання для корекційної роботи, які реалізуються через програмовий матеріал і охоплюють процеси пізнавальної діяльності (сприйняття, пам'ять, мислення), мовленнєву активність, емоційно-вольову сферу та особистісний розвиток [4, с. 215–216].

Освітній процес є важливою складовою диференціації. Він охоплює вибір методів, методик і технологій, які сприяють ефективному засвоєнню та узагальненню навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами [4, с. 216].

Визначаючи методи і прийоми диференціації навчальної діяльності школярів з порушенням інтелектуального розвитку, педагоги дотримуються певних умов, які сприяють ефективному використанню індивідуальних, групових і колективних форм роботи на уроці:

1. навчальний матеріал необхідно диференціювати за рівнем складності, ступенем самостійності та обсягом завдань;
2. диференційовані завдання повинні використовуватися систематично, майже на кожному уроці, уникаючи одноманітності;
3. диференціація повинна застосовуватися на різних етапах уроку;
4. найефективніше диференціацію використовувати під час фронтальної роботи, коли учні розв'язують загальні навчальні завдання;
5. процес засвоєння знань необхідно супроводжувати постійним контролем через самоперевірку, взаємодопомогу, взаємооцінку та самооцінку

[1, с. 28].

Соціалізаційні навички розглядаються в контексті розвитку соціальної компетентності учня з порушенням інтелектуального розвитку і включають корекцію поведінки, формування вміння встановлювати суспільні та неформальні емоційно-особистісні взаємини з однолітками. Ці аспекти є як довгостроковими, так і найближчими цілями корекційно-розвивального навчання таких учнів. Вони конкретизуються через розвиток здатності контролювати свою поведінку та керувати нею в різних навчальних ситуаціях, під час роботи в групах різного розміру, парної роботи чи самостійної діяльності [4, с. 217].

Отже диференційований підхід до навчання школярів з порушенням інтелектуального розвитку передбачає адаптацію змісту, процесу навчання та соціалізації учнів з урахуванням їх індивідуальних можливостей. Він спрямований на забезпечення ефективного засвоєння знань, розвитку життєвої компетентності та корекції поведінки, що допомагає учням інтегруватися в суспільство та успішно взаємодіяти з оточенням.

Список використаних джерел

1. Дічек Н. П. Диференційований підхід до навчального процесу: спроба ретроаналізу. *Шлях освіти*. 2011. № 4. С. 28–33.
2. Заперченко Н. Диференційований підхід до навчання. *Поч. шк.* 2000. № 5. С. 10–12.
3. Любарець В., Васильєва Г., Верьовкіна Ж. Диференційований підхід в інклюзивній освіті. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 151–156.
4. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2014. С. 215–219.

Кобель І. Г., доктор Ph.D.,
доцент кафедри практичної психології
*Львівського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
м. Львів, Україна*

ОЗИРАЮЧИСЬ НАЗАД З ДУМКОЮ ПРО МАЙБУТНЄ: УСПИХИ І НЕВДАЧІ БРИТАНІЇ В РОЗБУДОВІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Відтоді, як доповідь Комітету Мері Ворнок (Warnock) [17] у Великобританії опублікував у 1978 році свої висновки щодо необхідності

зміни освітньої політики стосовно дітей з особливими освітніми потребами (ООП), тема інклюзії все ще залишається дуже обговорюваною у Великобританії. Причина актуальності теми інклюзії в тому, що поряд із успіхами в реформуванні освіти та вдосконаленню системи освіти дітей з ООП, багато хто стверджує, що цих покращень недостатньо [2,5,6,7,3,6,7,9,10,13,14,17]. Коли сьогоднішній стан інклюзії порівнюється з ідеалами, які були проголошені як у звіті Уорнок, так і Саламанкській декларації, стає зрозуміло, що британська система освіти не відповідає очікуванням, викладеним у цих документах [2,3,4,6,13,14].

Великобританія взяла курс на впровадження інклюзивних практик в освіті задовго до Саламанкської конференції, коли у 1978 році доповідь Ворнок [17] щодо визначення особливих потреб у системі освіти Великобританії отримала широку громадську увагу. Звіт з тих пір заклав основу для інклюзивного законодавства, яке на сьогодні впроваджено по всій країні. Мері Ворнок стверджувала, що ідентифікація дітей за допомогою назви їх порушення та відправка їх до шкіл, які спеціалізувалися на таких категоріях, було і аморальною, і не виправданою. Натомість стверджувалося, що необхідно було визначити освітні труднощі, щоб відповідним чином задовольнити потреби дітей у навчанні. Акт про особливі освітні потреби увійшов до законодавства Великобританії, вимагаючи від шкільних закладів та всіх залучених осіб дотримуватись нової освітньої політики [11]. Однак є ще один аспект, який стимулював інклюзивність, адже в академічному середовищі ставало все більше доказів, які вказували на недоліки і упущення в спеціальних школах. Книга під назвою «Мейнстрім чи спеціальна освіта?: навчання учнів з обмеженими можливостями» [12], висвітлила деякі проблеми, які заважали спеціальним школам бути більш ефективними. Кількома роками пізніше Саламанкська декларація [18], яка була підписана 92 країнами, закликала уряди прийняти принципи інклюзивної освіти про зарахування всіх дітей до звичайних закладів, якщо немає вагомих причин так не робити.

Саламанкська декларація містила п'ять принципів, які країни повинні були дотримуватися [18]. Права людини були в авангарді інклюзивного руху із проголошенням права дитини на рівний доступ до освіти. Стверджувалося, що інклюзивний рух, який мав пристосувати дітей з ООП до дитиноорієнтованого освітнього середовища, є найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційним ставленням до дітей з ООП.

Саламанкська декларація мала на меті не лише пом'якшити стигматизацію особливих освітніх потреб в навчально-виховних закладах, а й від суспільства в цілому. Було сподівання, що система інклюзивної освіти дасть початок інклюзивній громаді. Проте численні дослідження визначають, що інклюзивний рух в Британії не зміг реалізувати свій потенціал, і проблеми пов'язані із закладами спеціальної освіти, не лише перейшли в нову освітню політику і практику, але погіршилися в новому контексті. Дослідники стверджують, що

нова інклюзивна політика виключно зосередилася на дотриманні прав дитини, розглядаючи це як засоби зменшення стигми, пов'язаної з ізольованим розміщенням дітей (спеціальні заклади). Але така орієнтація на права людини призвела до того, що освітнім та емоційним потребам дітей з ООП приділяють менше уваги, через що, діти, як правило, не можуть реалізувати свій академічний потенціал [2,3,4,5,8].

Хоча інклюзію важко оцінити, оскільки її практики відрізняються майже в усіх закладах, її основний принцип залишається незмінним для дітей з ООП - це мати право навчатися в загальноосвітньому середовищі [2,3,5,6,8]. Науковці постійно досліджують вплив інклюзії на академічну успішність, індивідуальну зосередженість, самооцінку та можливі проблеми у поведінці, а також порівнюють із успіхами і емоційним самопочуттям дітей, що навчаються у спеціальних закладах. Відоме дослідження, проведене Daniel L. G., & King D.A. [3], порівнювало здобутки і невдачі учнів в інклюзивному і неінклюзивному середовищі. Багато результатів цього мета дослідження були негативними для інклюзивного навчання. Було виявлено, що батьки дітей, які перебувають в інклюзивному середовищі, повідомляли про вищий рівень занепокоєння щодо програми навчання їхньої дитини, а також про проблемну поведінку дітей. Також результати дослідження показали, що самооцінка дитини була нижчою, ніж у неінклюзивному середовищі. Хоча академічна успішність окремих дітей була незначно кращою, проте інші параметри, зокрема, зниження самооцінки та збільшення проблем у поведінці свідчить про те, що «інклюзивні практики не змогли повністю інтегрувати дитину в загальноосвітнє середовище» [3, с.9] Крім того, дослідження виявили деякі явні недоліки інклюзії щодо підтримки емоційного благополуччя дитини. Ці результати ще раніше повідомлялися в дослідженнях, проведених Thompson та ін. Було встановлено, що діти з інвалідністю страждали від більшого рівня знущань з боку однолітків, які знали, що вони прийшли із спеціальної школи [15].

Дослідження Monchy та ін. [8] через 10 років після дослідження Thompson та ін. підтвердили, що діти з ООП зазнавали частого булінгу і соціальної ізоляції з боку нормотипових однолітків, що часто не визнавалося чи ігнорувалося педагогічним колективом. Форми знущань варіювалися від вербальних до фізичних епізодів, і це знущання, як правило, призводило до того, що діти з обмеженими можливостями страждали від самотності та ізольованого соціального життя [1]. Дослідження Norwich, B., & Kelly, N. [9, 10] виявило, що це знущання може поширюватися за межі школи: діти з особливими потребами зазнавали знущань з боку нормотипових учнів не лише в школі, а й від однолітків у своєму районі, а також в інших соціальних контекстах. Результати численних досліджень свідчать про те, що інклюзивне середовище часто не сприяє позитивній взаємодії. Непоодинокі дослідники роблять висновок ніби інклюзивне середовище заохочує негативне ставлення з більшою ймовірністю булінгу [7, 10, 13, 14].

Дослідження Lindsay et al. [7] охоплюють велику частину літератури, присвяченої ефективності інклюзивних практик між 1995 і 2007 роками. Було проведено низку порівняльних досліджень, згідно з якими результати дітей з ООП у загальноосвітньому середовищі порівнювали з тими, хто навчався у спеціальній школі. Стверджувалося, що було дуже мало доказів того, що результати інклюзії були позитивними. Багато з проаналізованих досліджень головним чином зосереджені на тому, «чи були дотримані права дитини на рівний доступ до освіти, що само по собі є позитивним, але в кінцевому підсумку виявилось не головним»[7, с.20]. Разом з тим дослідники констатували відсутність доказів, які б стверджували, що інклюзія є кращим за систему спеціальної освіти. Інші дослідники виявили подібні результати, бо не вдалося визначити чіткі і переконливі докази успішності інклюзивного середовища[11,12,13].

У той час як Ворнок стверджувала, що 2% учнів, можливо, потребуватимуть навчання в спеціальних школах [17], Саламанкська декларація проголосила, що повністю інклюзивна система освіти є єдиним способом досягти повністю інклюзивного суспільства та боротися з дискримінацією [16,18]. Однак за цим не стояло жодних законодавчих повноважень – це була просто заява про наміри – і, таким чином, не було жодних наслідків за невиконання рекомендацій [4,5]. Більше ніж через 40 років після звіту Комітету Ворнока та майже 30 років після Саламанкської декларації 44% учнів в Англії, які були визначені як такі, що потребують додаткових ресурсів і допомоги через особливі освітні потреби, навчалися в спеціальних школах [2].

Останнім часом у Британії зростає число дітей з ООП, які не «прижилися» в системі інклюзивної освіти. Для них створюють окремі школи нового типу через небажання батьків, щоб їх діти навчалися у спеціальних або загальноосвітніх школах. Прикладом такої новоствореної школи у 2023-му році є Castledon School у Вікфорді, графство Ессекс. Статус навчального закладу «Academy special converter» (школи нового типу, спеціально організовані для надання спеціальних освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами). Спеціалізація школи – навчання і супровід дітей з розладом аутичного спектру та помірними труднощами у навчанні (інтелектуальною недостатністю). Незважаючи на те, що, зазвичай, більшість дітей і молодих людей з труднощами в навчанні можуть успішно задовольнити свої потреби в місцевих загальноосвітніх школах, для деяких учнів потрібні більш спеціалізовані підходи до навчання, щоб вони могли досягти прогресу в навчанні. У школі Castledon менші розміри класів (груп) і більші співвідношення «вчитель: учень», ніж у звичайних школах. Це не тільки дозволяє учням отримувати більше уваги і підтримки від кваліфікованих вчителів і допоміжного персоналу, який має навички та досвід у супроводі учнів з особливими освітніми потребами та обмеженими можливостями (SEND), але також може допомогти вирішити труднощі, з якими стикаються

учні, які мають сенсорні порушення, підвищений рівень тривоги або розлади поведінки. Класи не організовані строго за віком учнів, а дітей різного віку, які функціонують на подібних академічних і соціальних рівнях, об'єднують в групи. Такий підхід заохочує учнів вчитися одне в одного, а також сприяє процвітанню дружби. Школа вірить, що розвиток соціальних навичок і відчуття приналежності до шкільної спільноти, так само важливі, як і успіхи в навчанні [19].

Висновок. На основі багатьох британських досліджень можна стверджувати, що ідея «Одна школа для всіх» і бачення каскаду інклюзії є ілюзорними. Навпаки, спроби до беззастережного включення дітей з порушеннями інтелектуального, поведінкового розвитку та іншими важкими порушеннями в британську освітню систему часто призводить до повторного виключення на всіх соціальних рівнях. На думку багатьох британських вчених, бачення, представлене звітом Комітету Ворнок і Саламанкською декларацією, підтримувало ідеали, яких важко досягти та зберегти в реальності. Реформи принесли результати, які є позитивним для одних учнів і негативним для інших, але не для всіх вони передбачували.

Список використаних джерел

1. Carter, B., & Spencer, V. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
2. Conner, L. (2016). Reflections on inclusion: how far we come since Warnock and Salamanka? *Research Teacher Education*, 6(1), pp.18-23
3. Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67- 72.
4. Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12.
5. Frederickson, N., Tunbridge, D., Chua, A., & Gibb, K. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127..
6. Kearney, A. (2011). 'Exclusion from and within school: issues and solutions. *Educational Psychology Review* 5(4), 325-345.
7. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
8. Monchy, M., Pijl, S., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.
9. Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.

10. Norwich, B. (2010). 'Can we envisage the end of special educational needs? Has special educational needs outlived its usefulness?' *Psychology of Education Review*, 34(2), 13–20.
11. Ofsted (2006). 'Inclusion: does it matter where pupils are taught?' (Research Report: HMI 2535).
12. Potts, P. (1997). Mainstream or special? Educating students with disabilities. *Disability & Society*, 12(5), 822-823.
13. Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* : Barnado's. Sigelman, C., & Begley, N. (1987). The early development of reactions to peers with controllable and uncontrollable problems. *Journal of Pediatric Psychology* 12(1), 99-115.
14. Thomas, G. & Loxley, A. (2008). Deconstructing special education and constructing inclusion (Buckingham, UK, Open University Press).
15. Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools (Vol. 9 pp. 103-106). *Support for learning*
16. UNESCO. (1994). Framework for action on special needs education - Conference statement. *International Review of Education*, 40(6), 495-507.
17. Warnock, M. (1978). Special educational needs: The Warnock Report. In W. Committee (Ed.). *London. DES*.
18. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Educatio Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
19. Government UK Castledon School <https://get-information-schools.service.gov.uk/Establishments/Establishment/Details/141765>

Комарніцька Л.М., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри професійної та спеціальної освіти
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПРАЦЕТЕРАПІЯ ЯК НАПРЯМ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

У роботі з дітьми, які мають обмежені можливості життєдіяльності, важливим аспектом є їх соціальна реабілітація. Основна мета соціальної реабілітації полягає у відновленні соціального статусу, працездатності та здоров'я дитини, а також у її психофізичному та емоційному оздоровленні й розвитку. Цей процес орієнтований не лише на відновлення здатності дитини до повноцінного життя в соціальному середовищі, але й на відновлення соціальних умов, що були порушені або обмежені з певних причин.

В даному контексті надзвичайно важливою є роль соціальних реабілітологів. Соціальні реабілітологи – це фахівці, які працюють над відновленням соціальних функцій та адаптацією людей, які мають обмежені можливості, через різні види допомоги та підтримки. Вони допомагають таким людям інтегруватися в суспільство, поліпшувати їхні фізичні, психологічні та соціальні навички. Соціальні реабілітологи працюють у співпраці з медичними фахівцями, психологами та іншими спеціалістами, створюючи умови для ефективної реабілітації та розвитку, щоб покращити якість життя пацієнтів та сприяти їхній самостійності в повсякденному житті.

Соціальні реабілітологи ставлять перед собою завдання допомогти дітям подолати труднощі в спілкуванні, перебуванні в колективі, невпевненості в собі, заниженої самооцінки. Ці завдання досягаються через участь дітей у таких заходах, як ігри, заняття у ляльковому театрі, фізичні вправи та інші активності, де вони (діти) можуть виразити себе через різноманітні казкові образи, змагання, конкурси [1, с. 87].

Ця робота сприяє створенню творчої атмосфери, довіри, відкритості, захищеності для всіх та кожного, розумінню і прийняттю цінності та поваги кожного члена колективу, адаптації дітей до нової соціальної ситуації, утвердженню себе як повноцінної особистості.

Проблеми зі здоров'ям, пов'язані з обмеженими можливостями, неможливо зрозуміти окремо від соціокультурного контексту людини, такого як сім'я чи будинок-інтернат. Інвалідність та обмежені можливості не є виключно медичними явищами. Значно важливішими для розуміння цієї проблеми та подолання її наслідків є соціальні, економічні, психологічні та інші фактори. Саме тому методи підтримки дітей з обмеженими можливостями ґрунтуються на соціально-екологічній моделі соціальної роботи. Відповідно до цієї моделі, функціональні труднощі у людей з обмеженими можливостями виникають не лише через хвороби чи вади розвитку, але й через недостатню адаптованість фізичного і соціального середовища до їхніх особливих потреб.

Одним із напрямів соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності є працетерапія – тобто лікування працею; використання трудових процесів як лікувального фактора [3]. Це може бути виконання домашніх завдань, турбота про інших людей, про домашніх тварин, вдягання, прийом їжі тощо. Працетерапія необхідна маленьким пацієнтам із такими діагнозами, як сенсорна алалія, диспраксія, синдром дефіциту уваги та гіперактивності, церебральний параліч, аутизм, інтелектуальна недостатність різного походження [3].

Практика показує, що раннє застосування працетерапії у поєднанні з іншими реабілітаційними засобами дозволяє повністю (або частково) відновити працездатність дитини, яка має обмеження життєдіяльності, сприяє набуттю нею трудових та побутових навичок самообслуговування.

До основних завдань працетерапії в умовах реабілітаційного центру або

школи належать [2, с. 186]:

1. Адаптація дітей з обмеженими можливостями здоров'я до соціуму, навчання навичкам спілкування, вмінню слухати одне одного і співпереживати;

2. Підвищення самостійності дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності;

3. Розвиток у дітей любові до праці та навичок самообслуговування;

4. Розвиток у дітей самостійного мислення та здатності самостійно приймати рішення;

5. Купірування агресивності у дітей – тобто направлення негативних емоцій у позитивне русло. За своїм ефектом працетерапія є лікувальним та профілактичним фактором:

– з фізичної точки зору – відновлює або покращує м'язову силу та рухливість у суглобах, нормалізує кровообіг і трофіку, пристосовує та тренує дитину з особливостями психофізичного розвитку для оптимального використання залишкових функцій;

– психологічно – сприяє урівноваженню дитини, відволікаючи її увагу від основного захворювання;

– з соціальної точки зору – дає можливість працювати в колективі, готуючи таким чином дитину до навчання у школі, середньому або вищому закладі освіти;

– з професійної точки зору – орієнтує дитину на майбутнє у виборі тієї чи іншої професії.

Заняття працею – це заповнення вільного від медичних процедур часу дитини, особливо тих, що перебувають на стаціонарному лікуванні, роботою або захопленнями, які представляють для неї інтерес, відволікають від лікарняної обстановки, покращують настрій. Заняття працею спрямовані на максимальну активізацію фізичної та психологічної діяльності дитини та на допомогу їй у подоланні хвороби.

Фахівцю, який є помічником і наставником для дитини з особливостями психофізичного розвитку, у своїй діяльності необхідно керуватися наступними принципами [1, с. 205]:

– праця має відповідати фізичним можливостям дитини, тому перед проведенням занять необхідне ретельне нейроортопедичне обстеження;

– праця повинна бути осмисленою та корисною для дитини;

– праця повинна проводитися в рамках колективної трудової діяльності, що не лише сприяє контакту з іншими дітьми, але й вимагає взаємозалежності та допомоги. Роль дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності у групі має підвищувати самопочуття кожного члена групи; робота повинна надати пацієнтові можливість творчо розвивати свої здібності.

Основне завдання реабілітації із застосуванням праці – надати дитині радість творчості. Так, наприклад, для відновлення здатності кисті стискатися та розтискатися потрібно регулярно повторювати ці рухи. Таку вправу можна

виконувати у водному середовищі (стискаючи та розтискаючи гумову губку), але у дитини швидко настає фізична та психологічна втома. Однак, якщо їй запропонувати працювати з пластиліном (глиною), якому можна надати різні форми, вона не відчує втоми, адже зосередиться на створенні конкретного предмета. Наприкінці такого заняття дитина бачить результат своєї праці та задоволена ним. При цьому також відзначає поліпшення функції руки.

Основними в комплексі працетерапії є вправи, що розвивають навички самообслуговування (умивання, одягання, роздягання, зав'язування хустки), прибирання приміщень, робота в саду (городі) тощо. Рекомендовані також ліплення, в'язання, малювання, випалювання на тканині, плетіння, валяння з вовни, вишивання, виготовлення іграшок, розбирання дрібних деталей, клаптеве шиття, машинопис, столярні роботи (робота рубанком, полірування дерев'яних поверхонь).

Програма терапії для кожного пацієнта підбирається індивідуально – адже окрім індивідуального поєднання порушень, у кожній дитини та підлітка вже сформовані свої моделі поведінки, свої типи реакцій на складні завдання.

Трудова терапія також має бути диференційованою на різних етапах реабілітації. За підбором вправ і навантаженням вона поділяється за ступенем навантаження (інтенсивністю виконання маніпуляцій), підбором маніпуляцій; за досягнутим освоєнням маніпуляцій (рухів); за локалізацією впливу на опорно-руховий апарат.

Слід зазначити, що фахівці з працетерапії у своїй роботі активно використовують принципи прикладного поведінкового аналізу: адекватна сенсорна відповідь пацієнта обов'язково має бути включена в якесь соціально осмислене діяння, до якого він мотивований. Таким чином, чим раніше дитина проходить реабілітацію, тим кращим є результат: у віці 4-6 років майже всі діти хочуть бігати, стрибати, з'їжджати з гірки, кататися на гойдалках, велосипедах і самокатах, малювати, ліпити, і майже не потребують додаткової мотивації для того, щоб використовувати нові, набуті в результаті терапії можливості.

Список використаних джерел

1. Вакуленко Л. О., Клапчука В. В. Основи реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії : підручник. Тернопіль : Укрмедкнига, 2018. 372 с.

2. Мурза В. П. Психолого-фізична реабілітація : підручник. Київ : Олан, 2005. 608 с.

3. Працетерапія, як засіб фізичної реабілітації.
URL: <https://studfile.net/preview/5604555/> (дата звернення 18.10.2024)

Косачева О.В., соціальний педагог
*Житомирського закладу дошкільної освіти № 25,
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ООП ТА ЇХНІМ РОДИНАМ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Соціальна допомога дітям з ООП та їхнім родинам в умовах воєнного стану є багаторівневою та комплексною, яка здійснюється органами місцевого самоврядування. Освітній заклад здійснює психолого-педагогічний супровід дітей з ООП. Одним із членом команди супроводу є соціальний педагог, який сприяє соціалізації дітей з індивідуальними особливостями розвитку та психолого-соціальну допомогу їхнім родинам, допомагає забезпечити гармонійний перехід дитини до нового середовища, сприяє розвитку соціальних та комунікативних навичок.

1. Адаптація дітей з ООП до умов закладу дошкільної освіти. Вона спрямована на успішну інтеграцію дитини в нове середовище, забезпечення її комфортного перебування в ЗДО.

Соціальний педагог організовує знайомство дитини з освітнім закладом, проводить екскурсію, знайомить з дітьми, педагогами, груповим та іншими приміщеннями. Первинне знайомство сприяє зниженню рівня тривожності та підготовці до нових умов. А також під час спілкування з батьками з'ясовує індивідуальні потреби дитини. Це дозволяє визначити аспекти соціалізації, які потребують особливої уваги.

Адаптація дитини з ООП проходить поступово, з нарощуванням часу перебування в закладі дошкільної освіти. Так дитина поступово звикає до нового режиму та колективу. Протягом адаптаційного періоду педагоги уважно спостерігають за емоційним станом дитини, забезпечуючи підтримку та заспокоєння у разі стресових ситуацій. В цей час дитина може брати улюблену іграшку з дому, що теж допоможе їй відчувати себе безпечніше. Так перебування дитини з ООП в дошкільному закладі збільшується до повного дня.

2. Соціалізація дитини з ООП здійснюється через розвиток необхідних соціальних навичок, а саме вміння взаємодіяти з дорослими, з однолітками в спільних іграх, під час участі в групових заходах, розвиток комунікативних здібностей, самостійності.

Соціалізація починається з **підготовки дитячого колективу** до прийняття дитини з ООП, створення дружньої та відкритої атмосфери для взаємодії з нею. Для цього соціальний педагог може використовувати перегляд мультфільмів про життя дітей з індивідуальними особливостями розвитку.

Для формування навичок **самообслуговування** доречно використовувати ігрові методики, сучасні інтерактивні іграшки, мультимедійні технології

(відеоролики), методика з використанням скорочення кількості ланок, прийом «рука в руці», словесні підказки, візуальні засоби навчання (покрокові інструкції, схеми дій, малюнки), залучення різних сенсорних каналів, планування на день або режим дня в картинках.

Виконання щоденних рутин (одягання, миття рук, складання іграшок після гри, догляд за кімнатними рослинами, домашніми тваринами тощо), посильних завдань, прийняття рішень під час ігор з однолітками сприяють розвитку самостійності у дітей з ООП. Залучення до рутинних щоденних справ також допомагає дітям відчувати свою значимість.

Для формування **соціальної компетентності** педагог залучає дитину з ООП до спільної або колективної діяльності, може супроводжувати її на заняття до інших фахівців, під час прогулянок, використовує позитивну мотивацію до діяльності, похвалу для закріплення навичок та позитивної поведінки.

Розвиваючи в дітей **комунікативні навички** педагог вчить їх проявляти ввічливість та розмовляти з іншими людьми. Це допомагає дітям встановлювати контакти та бути успішними в соціальному житті. Найкращим простором для спілкування і взаємодії дітей з ООП з однолітками є ігрова діяльність, яка створює умови для розвитку комунікативних умінь та позитивної соціалізації.

Метою інклюзивної освіти є створення умов для особистісного розвитку дитини з ООП. Тому соціальний педагог двічі на рік проводить моніторинг соціальної взаємодії дитини з ООП з іншими дітьми, її емоційного стану в групі. Такі підходи роблять процес навчання та соціалізації цікавим та ефективним, допомагають зменшити рівень неспокою та тривоги, зрозуміти, що відбувається в даний час, спонукають до віри в свої можливості.

3. Підтримка емоційної рівноваги. Для дітей з ООП нові соціальні умови можуть викликати переживання, стрес, тривогу. Соціальний педагог навчає дитину з ООП розуміти і контролювати емоції через спеціальні методики, ігри, обговорення ситуацій. Це допомагає дитині адаптуватися до нових умов і знизити рівень тривожності.

4. Психологічна підтримка.

Групові та індивідуальні заняття, які проводить соціальний педагог, спрямовані на розвиток навичок комунікації та соціальної взаємодії. Такі заняття включають соціально-психологічні ігри, вправи на розвиток емоційного інтелекту та тренування навичок вирішення конфліктів. Практичний психолог проводить серії занять з дитиною для покращення її емоційного стану та розвитком саморегуляції.

5. Підтримка та комунікація з батьками.

Під час консультацій батьків соціальний педагог та практичний психолог надають інформаційну та психологічну підтримку, пояснюючи етапи адаптації дитини до умов ЗДО, специфіку соціальної взаємодії дитини з ООП та способи

підтримки дитини в домашніх умовах. Результати обстеження стилів сімейного виховання допомагають краще зрозуміти батькам сильні сторони свого виховного впливу та сторони, які потрібно змінити або підсилити.

6. Підтримка педагогів та фахівців.

Соціальний педагог допомагає педагогам краще розуміти потреби дітей з ООП, надає рекомендації щодо організації освітнього процесу, спрямованого на розвиток соціальних навичок і комунікацій. Спільно з вихователями соціальний педагог розробляє програму адаптації, яка включає поступове залучення дитини з ООП до колективних заходів, а також індивідуальні завдання для покращення її соціалізації.

Висновок. Кожній дитині, як і дорослому, хочеться мати друзів, сміятися, досягати своїх цілей і відчувати підтримку від оточуючих людей. Професійна діяльність соціального педагога допомагає полегшити труднощі, з якими стикаються родини в умовах інклюзивної освіти в ЗДО, сприяє їхньому соціальному і психологічному благополуччю в умовах воєнного стану. Він забезпечує дитині з ООП підтримку в новому середовищі, сприяє розвитку соціальних навичок, створює комфортні умови для взаємодії з однолітками та педагогами. Важливим є індивідуальний підхід до кожної дитини, до потреб кожної родини. Соціальна, емоційна та освітня допомога створює умови для повноцінного розвитку дитини в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. <https://naurok.com.ua/konsultaciya-dlya-batkiv-innovaciyni-pidhodi-v-formuvanni-navichok-samoobslugovuvannya-u-ditey-z-oop-341841.html>
2. <https://vseosvita.ua/library/konsultacia-dla-batkiv-formuvanna-navicok-samoobslugovuvanna-u-ditej-z-osoblivimi-potrebami-391095.html?rl=909428>
3. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво «Ранок». 2019. 304 с.

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

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЮЮЧОЇ ЛЕКСИКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Однією з найважливіших умов успішного шкільного навчання у дітей із порушеннями інтелекту є формування достатнього рівня мовленнєвих знань,

умінь та навичок, які б забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу. Серед різних типів порушень мовленнєвої діяльності цієї категорії дітей одним з досить поширених є недостатнє оволодіння ними лексичними засобами мовлення.

Окремі аспекти проблеми розвитку лексики у молодших школярів досліджували О. Боряк, І. Глушенко, Г. Ляшенко, Л. Кобилянська, О. Федоренко, М. Шеремет та ін. Зокрема, М. Шеремет, О. Боряк досліджували особливості мовленнєвого розвитку та проблеми засвоєння лексики у дітей з порушеннями інтелекту; О. Федоренко вивчала питання мовленнєвого розвитку та методики навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з інтелектуальними порушеннями; Г. Ляшенко займалася проблематикою формування словникового запасу та мовленнєвих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями, акцентуючи увагу на узагальнюючій лексиці; Л. Кобилянська досліджувала засвоєння понять та розвиток мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту, зокрема, питання узагальнення та категоризації [1; 2; 3].

Узагальнююча лексика є важливим елементом мовленнєвої діяльності, що сприяє формуванню логічного мислення, навичок категоризації та узагальнення у дітей з інтелектуальними порушеннями, допомагає спрощувати та структурувати інформацію.

У дітей з інтелектуальними порушеннями часто спостерігається уповільнене засвоєння узагальнюючої лексики через обмеженість словникового запасу, недостатнє розуміння абстрактних понять і труднощі в оперуванні поняттями, які є основою для узагальнення. А нестача соціальної взаємодії та когнітивні обмеження ускладнюють розуміння узагальнень і потребують поступового та багатоступінчатого підходу до їх формування [1; 2].

Для визначення рівня сформованості узагальнюючої лексики у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями можна виділити такі основні критерії:

1. Обсяг словникового запасу: рівень знань та вживання узагальнюючих понять (наприклад, слова для позначення груп об'єктів – «тварини», «меблі», «овочі»), кількість узагальнюючих слів, які дитина розуміє і використовує у мовленні.

2. Якість розуміння узагальнюючих понять: здатність правильно визначати категорії, до яких належать певні об'єкти, і диференціювати їх за спільними ознаками (наприклад, дитина може віднести «яблуко» до категорії «фрукти»).

3. Навички категоризації та класифікації: здатність дитини об'єднувати предмети за спільними характеристиками, створювати логічні групи об'єктів, що демонструє розуміння узагальнення (наприклад, вміння згрупувати «стілець», «стіл» та «шафу» як «меблі»).

4. Вміння узагальнювати на рівні абстрактних понять: здатність застосовувати узагальнюючі слова в абстрактному контексті, що вимагає більш складного мислення і переходу від конкретних до загальних понять (наприклад, використання поняття «транспорт» для позначення різних видів транспорту).

5. Гнучкість мовленнєвого використання: здатність використовувати узагальнюючу лексику у різних контекстах, наприклад, у навчальних ситуаціях, під час спілкування з дорослими і однолітками, що свідчить про стійкість і закріпленість понять.

6. Швидкість засвоєння нових узагальнюючих слів: показник того, наскільки легко дитина може навчитися і правильно використовувати нові узагальнюючі поняття, як швидко інтегрує їх у свій словниковий запас.

7. Рівень усвідомленості та пояснення узагальнень: вміння дитини пояснити, чому певний об'єкт відноситься до тієї чи іншої категорії, що свідчить про усвідомлене володіння узагальнюючими поняттями, а не просто їх механічне запам'ятовування.

Ці критерії допомагають оцінити рівень сформованості узагальнюючої лексики та розробити індивідуальні програми для розвитку мовленнєвих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями. Вважаємо, що розвиток узагальнюючої лексики позитивно впливатиме на загальну успішність у навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, сприятиме поліпшенню їхньої комунікативної компетентності та інтеграції у навчальне середовище.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: теорія і практика. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2022. 147 с.

2. Глущенко І.І. Методика формування лексичних узагальнень різної складності у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 14 (225), Ч. II, 2011. С. 11–23.

3. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції : навч.-метод. посіб. Київ : ІСДО, 1995. 204 с.

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

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РСА ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

Адаптація дітей з розладами спектру аутизму (РСА) до навчання в умовах інклюзивного закладу є складним процесом, що вимагає активної участі батьків. Недостатня взаємодія педагогів з батьками може призвести до труднощів у навчанні та соціалізації дітей. В умовах інклюзивної освіти важливо створити партнерські відносини, які забезпечать підтримку та розвиток дитини з РСА.

Дослідження науковців вказують на важливість партнерської взаємодії між батьками та педагогами. Проблеми налагодження співпраці з батьками учнів та формування ефективних способів взаємодії школи з родинами дітей з особливими освітніми потребами висвітлювалися у працях Л. Вавіної, В. Засенка, В. Бондаря, С. Миронової, А. Колупаєвої, Л. Шипіциної, І. Луценко, Т. Лормана, Дж. Дешлер, Т. Дегтяренко та ін. Зокрема, роботи таких авторів, як В. Сухомлинська та Л. Костенко підкреслюють, що активна участь батьків у навчальному процесі позитивно впливає на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження також показують, що ефективна комунікація між батьками та вчителями сприяє створенню позитивного навчального середовища [5].

Метою нашого дослідження є аналіз ролі партнерської взаємодії педагогів з батьками дітей з РСА у період їх адаптації до навчання у закладі інклюзивної освіти, а також визначення шляхів покращення цієї взаємодії.

Партнерська взаємодія між педагогами та батьками дітей з РСА є надзвичайно важливою, особливо в період адаптації до навчання. Ця співпраця приносить численні переваги, які сприяють успішному розвитку та соціалізації дітей. Спільна робота батьків і педагогів допомагає створити стабільне та безпечне середовище для дитини. Коли батьки і вчителі працюють разом, це знижує рівень тривоги у дітей, адже вони відчують, що їх підтримують з усіх боків. [8]. У процесі розробки індивідуальної програми розвитку батьки можуть надати важливу інформацію про сильні та слабкі сторони своєї дитини, що допомагає педагогам адаптувати методи навчання. Коли виникають труднощі в навчанні або поведінці, партнерська взаємодія дозволяє батькам і педагогам спільно шукати рішення. Це може включати корекційні заходи, які будуть найбільш ефективними для конкретної дитини. Активна участь батьків у

навчанні дитини сприяє формуванню позитивного ставлення до освіти. Батьки, які бачать, що їхня думка важлива, більше залучаються у навчальний процес, що позитивно впливає на мотивацію дитини. Також партнерська взаємодія допомагає будувати довіру між батьками та педагогами. Коли батьки бачать, що вчителі зацікавлені в успіху їхньої дитини, це зміцнює їхню впевненість у навчальному процесі [6].

Партнерська взаємодія включає:

- спільне планування (обговорення цілей навчання та розвитку дитини);
- регулярну комунікацію (встановлення відкритих каналів зв'язку для обміну інформацією про прогрес дитини);
- співпрацю у вирішенні проблем (спільна робота над труднощами, що виникають під час навчання).

У процесі налагодження партнерської взаємодії з батьками можуть виникати наступні проблеми:

- недостатня поінформованість батьків (відсутність знань про інклюзивну освіту може призводити до нерозуміння ролі батьків у навчальному процесі);
- нестабільний емоційний стан батьків (вони можуть переживати стрес або тривогу, що ускладнює їхню участь у навчанні дитини) [2].

Для покращення взаємодії між батьками та педагогами можна використовувати такі підходи:

- організація тренінгів для батьків (надання інформації про РСА та інклюзивну освіту);
- створення груп підтримки (об'єднання батьків для обміну досвідом та підтримки одне одного).
- регулярні зустрічі (для обговорення прогресу дитини та участі батьків у корекційній роботі) [4].

Партнерська взаємодія з батьками дітей з РСА є важливим елементом у процесі їх адаптації до навчання в інклюзивному закладі. Ефективна комунікація, спільне планування та підтримка можуть значно полегшити цей процес, сприяючи успішному розвитку дітей. Важливо продовжувати працювати над створенням умов для тісної співпраці між батьками та педагогами, що забезпечить соціальну інтеграцію та емоційний комфорт дітей.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Партнерство з батьками: шлях до успішної інклюзії. Одеса: Південноукраїнський національний університет, 2022. 50 с.
2. Грищенко Т.В. Адаптація дітей з особливими потребами до навчання в інклюзивному середовищі. Львів: Видавництво ЛНУ, 2018. 130 с.
3. Зінченко А.С. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами: теорія та практика. Черкаси: Черкаський національний університет, 2023. 68 с.
4. Коваленко Н.В. Взаємодія педагогів і батьків в інклюзивному навчанні. Київ: Видавництво «Академія», 2020. 28 с.

5. Костенко Л.О. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ: Вид-во «Літера ЛТД», 2019. 70 с.

6. Лисенко О.В. Методичні рекомендації щодо роботи з батьками дітей з РАС у закладах освіти. Київ: Інститут спеціальної педагогіки, 2019. 95 с.

7. Сухомлинська В. Г. Психологія партнерської взаємодії в освіті. Київ: Наукова думка, 2020. 154 с.

8. Шевченко О.М. Соціальна адаптація дітей з РАС: проблеми та рішення. Харків: Видавництво «Фоліо», 2021. 97 с.

Кримська О.І., вчитель-логопед,
*Комунального закладу загальної середньої освіти
«Ліцей №15 імені Олександра Співачука
Хмельницької міської ради»
м. Хмельницький, Україна*

ЕФЕКТИВНІ ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ

Однією із важливих та актуальних проблем сьогодення є проблема розвитку правильного мовлення у дітей. На жаль, кількість дітей з мовленнєвими порушеннями з кожним роком стає все більшою та більшою.

Робота логопеда приносить бажаний результат лише тоді, коли батьки зацікавлені в розвитку та корекції мовленнєвих порушень дитини та залучені в процес. Адже ефективність засвоєння мовленнєвих навичок залежить від можливості їх перенесення у повсякденне життя. Тому, комплексний логопедичний супровід є неможливим без участі сім'ї.

Почасту, батьки не приділяють належної уваги дітям з подолання мовленнєвих порушень. Це пов'язано з двома причинами: батьки не чують недоліків мовлення своїх дітей та не надають серйозного значення.

Для того, щоб партнерство вчителя-логопеда та сім'ї було найбільш дієвим, необхідно чітко визначити завдання логопедичної роботи. Спеціаліст пояснює в чому полягає робота, чому потрібно відповідально відноситись до рекомендацій, домашніх завдань. Вчитель-логопед дає батькам рекомендації з вибору посібників, по виконанню вправ, консулює з питань, які пов'язані з розвитком мовлення. Для спеціаліста важливо залучити батьків до корекційної роботи, ознайомити з прийомами навчання та розвитку мовлення. Допомогти батькам побачити проблему дитини, або навпаки, переконати в успішності засвоєння нею окремих знань та умінь. Потрібно донести батькам, що необхідно закріплювати вивчений матеріал в домашніх умовах. Батьки крім загальних педагогічних знань, мають вміння використовувати спеціальні знання,

які вони мають застосовувати вдома під час занять з дитиною.

Більшість батьків, які мають дітей з ООП, не усвідомлюють важкості мовленнєвого порушення, помічаючи, як правило, лише дефектну вимову деяких звуків, рідко кого з батьків хвилює недорозвиток лексико-граматичної сторони мовлення, порушення зв'язного мовлення. Допомога батьків в корекційній роботі обов'язкова і дуже цінна. Адже у батьків є можливість щоденно формувати навички в процесі повсякденного безпосереднього спілкування. Успіх корекційної роботи багато в чому визначається тим, наскільки чітко організована наступність в роботі логопеда та батьків. Вибір форм та видів спільної роботи залежить від багатьох чинників: компетенції батьків, бажання співпрацювати, їх освітнього рівня. Вчитель-логопед має допомогти батькам усвідомити їх роль у процесі розвитку дитини, визначити не тільки правильні, але і доступні, цікаві методи та прийоми.

Вважаємо, важливими напрямками роботи у цій співпраці є:

1) **інформування.** Вчитель-логопед повинен інформувати батьків про стан мовлення та прогрес дитини. Пояснити, які конкретні проблеми існують і які плани корекції розроблені.

2) **план роботи вдома.** Спеціаліст може надавати батькам конкретні завдання та вправи, які слід робити вдома для підтримки корекційної роботи. Це включає в себе регулярне виконання логопедичних вправ, читання, гри зі словами тощо.

3) **практична допомога.** Логопед може навчати батьків, як працювати з дитиною вдома, демонструючи методи та техніки, які вони можуть застосовувати для покращення мовлення дитини.

4) **спільні зустрічі.** Регулярні зустрічі вчителя-логопеда з батьками дозволяють обговорювати прогрес дитини та питання, що виникають. Це також дає можливість вносити зміни у план корекції, якщо це необхідно.

5) **підтримка і відповіді на запитання.** Логопед повинен надавати підтримку у визначеній для цього час.

6) **позитивний підхід.** Важливо створювати позитивне та підтримуюче середовище для батьків. Вони повинні відчувати, що їхні зусилля є важливими та вони здатні допомогти своїй дитині.

7) **мотивація.** Корекційний педагог може мотивувати батьків для постійної роботи з дитиною та нагадувати про важливість регулярності та терпіння у роботі.

З досвіду роботи можу визначити наступні дієві форми роботи з батьками: збори, збори-практикуми, анкетування, консультації, відкриті заняття, інформаційні виставки.

Протягом року проводжу батьківські збори, де визначаю тематику в залежності від висновків та віку дітей. В доступній формі пояснюю суть мовленнєвого порушення, знайомлю з літературою з даної проблеми.

На зборах-практикумах я знайомлю батьків з вправами артикуляційної

гімнасти, вправами по формуванню повітряного та розвитку мовленнєвого дихання, вправами з розвитку дрібної моторики. Таким чином, необхідно проводити з батьками просвітницьку роботу, яка може варіюватися в залежності від конкретних проблем. Набуті знання допоможуть глибше познайомитись з проблемою своєї дитини, підкріпити інтуїтивні знання практикою, вирішити складні ситуації, що виникають.

Важливо донести батькам, що ефективність корекційної роботи залежить від плідної та тісної співпраці, що сприяє створенню єдиного корекційно-розвивального та навчального середовища, як важливого засобу досягнення цілей, що постають перед закладами освіти та сім'єю.

Список використаних джерел

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

2. Обуховська А.Г. Соціальна роль логопеда в системі надання допомоги населенню. Хрестоматія з логопедії за ред. Шеремет М.К. Київ : КНТ, 2006. 360 с.

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність теми статевого виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями обумовлена їхніми особливими потребами в соціалізації та підготовці до сімейного життя. У цьому контексті статево виховання є не лише важливою, але й необхідною складовою виховного процесу в закладах освіти. Після закінчення школи підлітки з інтелектуальними порушеннями прагнуть створити сім'ю, однак їхні знання про сімейні стосунки та взаємодію між людьми можуть бути обмеженими. Через особливості розвитку ці діти не завжди здатні самостійно опанувати важливі для соціального життя навички і потребують спеціальної допомоги у формуванні уявлень про здорові міжособистісні стосунки та взаємини між представниками різної статі.

Статево виховання – це процес, спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, уявлень особистості, які визначають морально-етичне ставлення

людини до представників іншої статі [1; 4]. Сфера статевого виховання для підлітків з інтелектуальними порушеннями (далі – з ІІ) охоплює не лише підготовку до шлюбних стосунків, але й виховання у них загальної культури взаємодії між чоловіками та жінками в різних сферах життя, сприяє підготовці молодих людей до різноманітних ситуацій, з якими вони зіштовхуватимуться у повсякденному житті, зокрема до співпраці в колективі, дружніх і товариських стосунків, уміння правильно розв'язувати конфлікти та будувати довірливі стосунки.

Недостатня обізнаність у питаннях статевого виховання може призвести до серйозних наслідків: підлітки з ІІ стають вразливими до ризиків, пов'язаних із насильством, соціальною ізоляцією, виникненням психологічних травм. Відсутність належної підготовки може негативно позначитися на їхній здатності встановлювати та підтримувати здорові міжособистісні стосунки, що значно ускладнює їх інтеграцію в суспільство.

Питання статевого виховання підлітків у загальній психолого-педагогічній літературі висвітлено у працях таких вчених, як А. Анцибор, М. Боришевський, О. Голоцван, О. Кузнецова, Н. Лещук, Ж. Савич, Л. Яценко та ін. Різні аспекти та особливості статевого виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями представлено у дослідженнях Л. Виготського, В. Кузьміної, В. Левицького, М. Матвєєвої, С. Миронової, М. Певзнер, В. Синьова та ін.

Виховання підлітків з ІІ є складним і багатогранним процесом, що вимагає особливої уваги й індивідуального підходу. Перш за все, труднощі статевого виховання цієї категорії дітей пов'язані зі специфічними особливостями їхнього пізнавального, емоційного та соціального розвитку. Однією з основних причин, що суттєво ускладнюють процес статевого виховання, є недорозвиток вищих психічних функцій (пам'яті, мислення, мовлення), який, в контексті виховної роботи, виявляється в повільному оволодінні навичками, труднощах у їх самостійному практичному застосуванні, некритичній оцінці ситуації, легкій навіюваності тощо. Для підлітків з ІІ притаманні труднощі у розумінні мовлення, у формулюванні власних думок, має місце бідність словникового запасу, що перешкоджає ефективній комунікації з іншими людьми. Інтелектуальні порушення також суттєво впливають на здатність підлітка усвідомлювати, диференціювати, контролювати та виражати свої емоції, а також розуміти емоції інших людей. Усе зазначене часто призводить до соціальних проблем та обумовлює труднощі у встановленні контактів з однолітками та дорослими, формуванні дружніх стосунків та взаємин між хлопцями і дівчатами [2; 4].

Статеве виховання підлітків з ІІ потребує індивідуального підходу та врахування особливостей їхнього розвитку. Необхідною є поетапність цього процесу з урахуванням фізіологічних, емоційних та соціальних аспектів статевого дозрівання. Вчені виділяють такі етапи статевого виховання підлітків

з III:

1) Молодший шкільний вік (7–10 років) – це період, коли діти активно вивчають навколишній світ і формують основи своїх уявлень про себе, своє тіло і взаємодію з іншими. Це час, коли зростає інтерес до статевих відмінностей, і діти починають розуміти базові фізіологічні зміни, що супроводжують статеве дозрівання. Статеве виховання в цьому віці має на меті формувати основні знання про анатомію і фізіологію, а також навчати дітей важливості особистої гігієни та турботи про своє тіло. Особливу увагу слід приділити навичкам підтримки чистоти і порядку в особистому житті (миття рук, чищення зубів, догляд за тілом і одягом). Діти повинні отримати знання та усвідомити різницю між статями і навчитися розуміти свої фізичні особливості, такі як статева відмінність і процеси дорослішання. На цьому етапі важливо акцентувати увагу на емоційних аспектах стосунків, навчити дітей взаємоповазі, а також формувати початкові уявлення про дружбу між хлопцями і дівчатами. Вони мають усвідомлювати, що кожна людина має право на особистий простір, що важливо поважати межі інших.

2) Молодший підлітковий вік (11-13 років). Цей період важливий для знайомства підлітків з основами фізіології, статевого дозрівання та гігієни. Підлітків навчають змін в організмі, зокрема, що стосується перших ознак статевого дозрівання: у хлопчиків і дівчаток змінюється зовнішність, з'являються нові потреби в догляді за тілом. Справжня важливість цього етапу – навчити підлітків дбати про своє тіло, зрозуміти фізіологічні зміни, що відбуваються, і сформувати позитивне ставлення до дорослішання. У цей період також слід почати обговорення важливих тем, таких як емоційне ставлення до статі, дружби і взаємин між хлопцями та дівчатами. Для розвитку здорових стосунків, особливо з представниками протилежної статі, корисно проводити ігри, спрямовані на розвиток емпатії, взаємоповаги та розуміння ролі кожної статі в суспільстві.

3) Старший підлітковий вік (13-16 років). Цей період вимагає більш глибокого підходу до питань, пов'язаних з етикою і моральними аспектами статевих стосунків. Підліткам потрібно розповісти про важливість безпечних і здорових статевих стосунків, наслідки передчасного та невпорядкованого статевого життя, а також про небезпеку венеричних захворювань і незапланованої вагітності. Важливо при цьому робити акцент на тому, що статеві стосунки можуть бути лише вираженням кохання, і допомогти учням сформувати стійке розуміння важливості емоційної зрілості перед вступом у статеві стосунки. Під час цього етапу також важливо розвивати емоційне самовизначення підлітків, навчати їх відрізняти здорові стосунки від нездорових, а також допомогти у формуванні внутрішнього світу особистості.

4) Молодший юнацький вік (16-18 років). У цей період акцент робиться на формуванні більш свідомих і зрілих поглядів на любов, кохання та відповідальність за свої вчинки. Учні повинні мати чітке розуміння моральних і

етичних норм щодо взаємин із протилежною статтю, поважати кордони інших і вчитися будувати взаємодії, засновані на рівності та взаємній повазі. Зокрема, важливо вивчити такі аспекти, як можливість створення сім'ї, відповідальність за дітей і взаємодія з партнером.

Отже, статеve виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями є важливим і необхідним аспектом їх соціалізації та підготовки до самостійного життя. Статеve виховання має бути обов'язковою складовою як сімейного виховання, так і освітнього процесу. З огляду на актуальність проблеми, перспективним напрямом її дослідження вважаємо розробку методичного забезпечення процесу статевого виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями відповідно до зазначених етапів.

Список використаних джерел

1. Кузнецова О. А. Статеve виховання школярів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Миколаїв : ІЛОН, 2004. 176 с.
2. Левицький В.Е. Статеve виховання учнів молодших класів (гендерний підхід): навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 108 с.
3. Лещук Н.О. Статеve виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді : навч. посіб. К., 2014. 136 с.
4. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

Кучерак І. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
*Запорізького національного університету,
м. Запоріжжя, Україна*

МІОФУНКЦІОНАЛЬНА ТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ОНЛАЙН

Актуальність дослідження. Складність та багатоманітність прояву міофункціональних порушень зумовлює потребу у застосуванні міждисциплінарного підходу, поєднуючи зусилля низки фахівців: логопеда, оториноларинголога, ортодонта, невролога та, за потреби, психолога. Однак на практиці не завжди має місце таке комплексне вирішення проблеми. Відтак, увага зосереджується на боротьбі із наслідками, натомість не виправляється головне – причини, що зумовлюють порушення. Звідси – зростання кількості дітей із міофункціональними порушеннями. Означене актуалізує потребу у пошуку дієвих способів рішень.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Поміж досліджень проблеми міофункціональних порушень увагу привертають праці, в яких розглядаються питання аномалій та деформацій оклюзії (В. Водолацький, М. Дрогомирецька), впливу деформації щелепно-лицьової ділянки на розвиток мовлення (О. Бондаренко, S. Bartlett, L. Koch, V. Korbmacher); особливостей артикуляційної моторики (Л. Журавльова, С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, М. Шеремет); стану м'якої мускулатури (Н. Григорян, О. Мастюкова, М. Піскунова), розвитку мовленнєвого та фізіологічного дихання (В. Бондар, В. Засенко, Є. Соботович, В. Тарасун).

Мета дослідження – проаналізувати можливості здійснення міждисциплінарного підходу щодо міофункціональної терапії в системі логокорекційної роботи онлайн.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Впродовж останніх десятиліть спостерігається зростання орофациальних дисфункцій, що значною мірою завдають шкоди здоров'ю та впливають на особливості соціалізації особи. Поміж основних причин ситуації, як склалася, – відсутність міждисциплінарного підходу у корекції та своєчасності у виявленні преморбідних станів.

Ознаками міофункціональних порушень (підвищення чи зниження тону м'язів орофациальної ділянки як результату дисфункцій жування, ковтання та дихання) є порушення дихання (ротове замість носового), ковтання (інфантильне замість соматичного), жування. В результаті – порушення оклюзії, постави, хронічні гіпоксії, деформація стопи.

Для формування правильного ковтання, жування, дихання, нормалізації тону м'язів артикуляційної мускулатури недостатньо лише логокорекції. Важливо, насамперед, визначити причину порушення. Для прикладу, часті гострі респіраторні захворювання (формується звичка при постійно закладеному носі дихати ротом) чи аденоїди провокують розвиток ротового дихання, то недостатньо усунути причину обструкції носових ходів. Адже такий варіант дозволить лише відновити фізіологічні умови, які необхідні для відновлення носового дихання. Важливими на цьому етапі будуть міогімнастика, вправи для нормалізації функцій змикання губ, тренування кругового м'язу рота, нормалізації процесу дихання. За рекомендацією ортодонта можуть використовуватися вестибулярні пластинки та трейнери (для нормалізації рівномірного носового дихання та контролю положення язика в ротовій порожнині).

Чи можлива міофункціональна терапія в системі логопедичної роботи онлайн? Зважаючи на особистий досвід автора публікації, відповідь, однозначно, так. Проте лише за умови забезпечення міждисциплінарного підходу, після обстеження в ортодонта, оториноларинголога. Логопедичні заняття у системі забезпечення міофункціональної терапії можна проводити в режимі онлайн. Проте важливим буде контроль зі сторони батьків.

Висновки. Міждисциплінарний підхід до діагностики та корекції міофункціональних порушень дозволяє більш дієво здійснювати корекцію, зважаючи на своєчасне виявлення причини та усунення дисфункцій. Окрім того означене дозволить налагодити продуктивні взаємини із батьками дітей, підвищуючи рівень їх обізнаності стосовно факторів ризику та наслідків міофункціональних порушень.

Список використаних джерел

1. Волкова С.С. Корекція міофункціональних порушень у дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова*. 2022. № 5(150). С. 25-31.

2. Кучерак І. Сенсомоторний розвиток онлайн дітей-білінгвів дошкільного віку зі стертою дизартрією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 33–36. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/89/6.pdf>.

3. Кучерак І.В. Логоритмічні вправи у системі розвитку просодики мовлення дошкільників із псевдобульбарною дизартрією на онлайн-заняттях. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. (2). 39-43. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-2-05>

4. Щербина Т., Лихота К. Орофациальні міофункціональні розлади у пацієнтів із зубоцелепними порушеннями (огляд літератури). *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. 2024. (1(15)). 77-85. <https://doi.org/10.32689/2663-0672-2024-1-14>

Кшишовська І. В., учитель-логопед

*Солобковецького навчально-реабілітаційного центру
Хмельницької обласної ради
с. Солобківці, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Під час спільної діяльності людей важливу роль відіграє спілкування та рівень розвитку комунікативних навичок. Першочерговим завданням закладу загальної середньої освіти є створення умов для формування в учнів здатності до соціалізації. Однією з передумов соціалізації дітей з ООП є формування в них комунікативних умінь та навичок.

У класичній і сучасній психології і педагогіці спілкування розглядають в якості однієї із основних умов розвитку дитини (Л. С. Виготський, Н. Ю. Бутенко, А. В. Запорожець, Ю. В. Косенко та інші). Природа спілкування, його індивідуальні та вікові особливості, механізми походження

та зміни стали предметом вивчення багатьох фахівців у різних галузях науки: філософії і фізіології, соціальної психології, вікової і дитячої психології.

Дослідники виділяють у спілкуванні три взаємопов'язаних компоненти:

- комунікативний бік спілкування (полягає в обміні інформацією між людьми);
- інтерактивний бік спілкування (полягає в організації взаємодії між людьми);
- перцептивний бік спілкування (процес сприймання один одного партнерами по спілкуванню).

Слід зазначити, що комунікація – це не спілкування в усьому його комплексі та багатогранності, а лише складова спілкування, у ході якої здійснюється обмін різними уявленнями, ідеями, інтересами, почуттями. Метою комунікації є обмін інформацією, досягнення взаєморозуміння чи забезпечення взаємодії [1, с. 8-11].

Багаточисленні дослідження вчених (В. В. Тищенко, С. Н. Шаховська, М. К. Шеремет та інші) вказують на факт наявності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення стійких порушень комунікативного акту, що супроводжуються незрілістю окремих психічних функцій, емоційною нестійкістю, важкорухливістю когнітивних процесів. У результаті – зниження потреби до спілкування, несформованість способів комунікації, незацікавленість у контактах, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування та негативізм [1, с. 20-21].

Формування комунікативних компетентностей дітей з ООП реалізується за допомогою певних засобів – знакових систем. За критерієм знакових систем виділяють вербальне та невербальне спілкування. Враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, потрібно використовувати відповідні засоби для формування навичок комунікації.

Мовленнєві порушення спричиняють певні труднощі у спілкуванні учня, перешкоджають комунікативній взаємодії з оточуючими, що негативно відображається на його емоційному розвитку, особливо в умовах воєнного стану. Дитина відчуває страх, невпевненість, вона намагається уникати мовленнєвих ситуацій. Присутність розуміння, тактовності з боку дорослого в моменти спілкування буде психологічною підтримкою для дитини та заохоченням до спілкування.

У корекційно-виховній та психолого-педагогічній роботі з дітьми з ООП, важливого значення набуває дотримання принципів навчання комунікативних умінь і навичок:

- індивідуальний підхід;
- системність;
- систематичність;
- повторюваність;
- цілісність;

- стимулювання (мотивування);
- гнучкість;
- перевірка;
- закріплення;
- поступове ускладнення;
- ситуація успіху [1, 3].

Діти, не дивлячись на мовленнєві порушення, потребують спілкування з рідними, друзями, педагогами. Наявність комунікативних умінь та навичок допоможе учневі з ООП відчувати себе впевненіше та сміливіше в процесі взаємодії з оточуючими. У зв'язку з цим, дитина повинна вміти: розуміти соціально-побутові ситуації, вміти імітувати рухи, пояснити свої емоції, розуміти співрозмовника, відповідати на запитання, висловити прохання, подяку, бажання, ініціювати та підтримувати діалог. Даний список комунікативних умінь та навичок можна продовжити. Головне, чітко сформулювати очікування, щоб відповідно до їх змісту планувати роботу. Адже для того, щоб учні з ООП оволоділи навичками спілкування, потрібно прикласти багато зусиль і їм, і дорослим, які їх оточують [2].

На закінчення слід зазначити, що формування комунікативних компетентностей дітей з ООП передбачає створення комунікативно-мовленнєвого середовища, що охоплює різні рівні життєдіяльності дитини. Таким чином забезпечуючи поетапне формування і розвиток мовленнєвої активності.

Отже, спеціально організована, цілеспрямована, послідовна та систематична корекційно-розвивальна робота кваліфікованих педагогів підвищує рівень мовленнєвої активності дітей та формує комунікативні компетентності відповідно до можливостей дитини.

Список використаних джерел

1. Марченко І. С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота): навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія і спеціальна психологія). 1-е видання. К.: ДІА, 2016. 148 с.

2. Навчаємося з радістю: компенсаторне навчання української мови: Навчально-методичний посібник / Іванченко С. В., Ліщук Н. І., Макарчук Н. О., Морозова Н. В., Піддубна П. М. К.: Вид. Пугач О. В., 2017. 176 с.

3. Розвиток мовлення дітей з аутизмом / Н. В. Базима. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2022. 144 с.

4. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. К. : Слово, 2010. 286 с.

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*

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУ З РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У результатах зарубіжних та вітчизняних досліджень, на протязі останніх років, все частіше йдеться про глибоку кризу інституту сім'ї, а перспективи його розвитку, особливо у демографічному аспекті, оцінюються песимістично.

Сім'я виступає посередником між дитиною та суспільством, передаючи їй соціальний досвід. У кожній сім'ї формується індивідуальна система виховання, основу якої становлять ціннісні орієнтації [6].

Результати міркувань та проведених досліджень з питань сімейного виховання, як дефініції, соціального інституту та джерела реалізації виховного впливу у різний час висвітлювали у своїх роботах: Р. Абрамян, К. Аллан, Дж. Боулбі, Л. Виготський, Е. Еріксон, Р. Заззо, О. Запорожець, Я. Коменський, Ж. Руссо. У ракурсі сім'ї, як взаємодії представників різних поколінь розглядали: Х. Джайнотт, М. Кріндле, Н. Хоув, В. Штрау; сімейних цінностей та гендерної поведінки: Т. Говорун, С. Вихор, М. Зубілевич, Л. Канішевська, О. Кікінежді; Б. Ковбас, В. Костів, Т. Кравченко, В. Кравець, В. Постовий; у контексті підготовки до батьківства: А. Адлер, О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, Л. Волинець, Т. Гурко, І. Зверєва, Г. Лактіонова, Є. Луценко, О. Максимович, Р. Овчарова, Г. Святненко, І. Трубавіна, С. Харченко, Р. Хавула. У корекційній психопедагогіці варто згадати праці: О. Вержиховської, І. Єременка, Г. Жаренкової, В. Золотоверх, Т. Ілляшенко, Т. Марчук, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Обухівської, В. Синьова, Н. Стадненко, С. Трикоз.

Взаємодія закладів дошкільної освіти з батьками заснована на структурно-функціональній моделі, яка умовно складається з трьох блоків.

Інформаційно-аналітичний блок передбачає збір та аналіз відомостей про батьків і дітей, вивчення сімей, труднощів та запитів, а також виявлення готовності сім'ї відповісти на запити закладу дошкільної освіти. Завдання, які потрібно вирішити у цьому блоці, визначають форми та методи подальшої роботи педагогів. До цих методів належать: опитування, анкетування, патронаж, інтерв'ювання, спостереження, вивчення медичних карток, витягів з протоколів ІКЦ та спеціальні діагностичні методики, які використовуються, в

основному, психологами та педагогами.

Робота з батьками в рамках цього блоку будується за двома взаємозалежними напрямками. Перший напрямок – просвітництво, передача необхідної інформації. Другий напрямок – організація продуктивного спілкування між учасниками освітнього простору (відносно дітей з інтелектуальними порушеннями – команди супроводу). Традиційне спілкування батьків зі своєю дитиною тривіальне і часто зводиться до питань виключно побутового характеру, що також потребує змін [4].

У практичному блоці міститься інформація, спрямована на вирішення конкретних завдань, пов'язаних зі здоров'ям дітей та їх різнобічним розвитком. Форми та методи роботи, які будуть використані членами команди супроводу, залежать від тієї інформації, яку вони отримали при аналізі ситуації в рамках першого блоку.

Контрольно-оціночний блок – аналіз (кількісний та якісний) ефективності заходів, що проводяться фахівцями. Для визначення ефективності зусиль, витрачених на взаємодію з батьками, можна використовувати опитування, книги відгуків, листи, експрес діагностику та інші методи після проведення заходу, важливим є самоаналіз. У роботі з батьками повторна діагностика, співбесіда з дітьми, спостереження, врахування активності батьків можуть бути використані для відстеження та оцінки відстроченого результату [1].

До дітей дошкільного віку важливо донести саму сутність поняття «родина», і підтримкою у цьому будуть твори усної народної творчості, в яких ключовими поняттями є «родина», «матір», «батько», «діти», «брат», «сестра» та інші, що відображають родинні стосунки.

Переоцінка словесних методів педагогічного впливу призводить до засвоєння дітьми формальних знань, які не забарвлені власним ставленням. Ефективним є звернення до різних художніх засобів, які спонукають дітей до діяльності творчого змісту. Останнім часом дітей стали залучати до різних форм роботи, які допомагають «відкрити» своє генеалогічне коріння (наприклад, скласти модель сім'ї, що складається з трьох поколінь). Звісно, така робота має вестися у сім'ї, але більшість батьків не розуміють її необхідності, не знають, як правильно її реалізувати або не володіють інформацією. Тому педагог показує напрямки, можливі форми «подорожі» дитини до історії сім'ї, а батьки продовжують її вдома.

У ході спільної роботи закладу дошкільної освіти та батьків діти підводяться до початкового усвідомлення ролі сім'ї, системи родових стосунків, визначають своє місце як члена сім'ї. Моральний результат такої роботи: створюється дієва можливість допомогти зрозуміти необхідність дбайливого ставлення до членів сім'ї і, найголовніше, навчитися основам такого ставлення.

Тривалість проєкту: 2 тижні. Тип проєкту: груповий, практично-

орієнтований.

Мета проєкту: більш різноаспектно розкрити поняття «родина»; розширити уявлення дітей про сім'ю, сімейні та родинні стосунки, родовід, сімейні традиції; виховувати поважне ставлення до батьків та інших членів родини.

Очікуваний результат: підвищити рівень знань дітей з інтелектуальними порушеннями про сім'ю, про те, що таке сім'я, що у сім'ї є історія та традиції, сформувані уявлення про родовід як історію сім'ї.

Планування роботи:

Пізнавальний розвиток. Розгляд ілюстрацій, фотографій із членами сім'ї, моделі генеалогічного дерева. Бесіда на тему «Моя сім'я». Гра-конкурс «Мій родовід». Вікторина «У яких казках описані різні сім'ї?». Заняття на тему «На кого Ти хочеш бути схожим?». Бесіда на тему «Організація побуту у моїй сім'ї»; «Сімейне свято – День народження». Обговорення з дітьми приказок та прислів'їв про сім'ю. Дидактична гра: "Домашня праця".

Соціально-комунікативний розвиток. Розповіді дітей про сім'ю. Складання оповідання на тему: «Розкажи про маму (тата, бабусю, дідуся). Читання віршів, оповідань В. Сухомлинського. Пальчикова гімнастика: «Сім'я»; «Дім». Дидактичні ігри: «Домашня праця», «Чим можна порадувати маму?».

Художньо-естетичний розвиток. Художня творчість: малювання: «Мій портрет», «Моя щаслива сім'я»; аплікація «Мій родовід». Прослуховування пісень про маму і тата.

Мовленнєвий розвиток. Бесіди на тему: «Моя сім'я», «Мій родовід», «На кого хочеш бути схожим»; «Організація побуту нашої сім'ї»; «Сімейне свято – День народження». Обговорення з дітьми приказок та прислів'їв про сім'ю. Рухлива гра «Глечик доброти».

Фізичний розвиток. Фізкультхвилинка «Сім'я». Рухлива гра «Глечик доброти». Словесна гра з м'ячем «Збираємо добрі слова». Психогімнастика «Перетворення на квітуче дерево».

Робота з батьками. Участь у конкурсі аплікацій на тему «Мій родовід». Виставка дитячих малюнків на тему «Моя сім'я».

У ході реалізації проєкту у дітей з інтелектуальними порушеннями покращилися знання з питань складу та функціонування сім'ї. Батьки стали активніше брати участь у заходах закладу дошкільної освіти, форми дозвілля стали різноманітнішими, а час, який проводять батьки з дітьми тривалішим. Збільшився інтерес до сімейних традицій та вподобань. Діти зазначили, що їм приємно було брати участь у різноманітних заходах разом із батьками. Багатьох батьків зацікавила робота зі складання родоводу.

Цей проєкт можна реалізувати в умовах більшості закладів дошкільної освіти. Проєкт не потребує значних матеріальних витрат, більшого значення набуває активність та участь батьків вихованців.

Список використаних джерел

1. Батьки і діти: соціальне самопочуття дітей в українських сім'ях / Г.В. Святненко, Л.С. Волинець, Є.М. Луценко [та ін.]. Київ : Логос, 2000. 92 с.
2. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2004. 308 с.
3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
4. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. Київ : Веселка, 1998. 209 с.
5. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти : метод. поради батькам щодо сімейного супроводу навчання дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату : метод. посіб. / [Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В.] ; за заг. наук. ред. А.Г. Шевцова ; Всеукр. громад. орг «Наук. т-во інвалідів «Ін-т соц. Політики», каф. ортопедагогіки та реабілітології Ін-ту корекц. педагогіки та психології Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Київ : Слово, 2013. 106 с.
6. Трубавіна І.М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : наук.-метод. матеріали для працівників соціальних служб, вчителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів. К. : УДЦССМ, 2000. 88 с.

Левченко К.О., практичний психолог
*КЗО «Криворізька спеціальна школа «Перлина»
Дніпропетровської обласної ради»
м. Кривий Ріг, Україна*

РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПІДТРИМКИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Військові дії на території нашої країни, зростаюча тенденція кризових явищ у суспільно-політичних та економічних процесах, чинять специфічний вплив на психічне функціонування людей. Травматичні стреси, обумовлені цими чинниками, також мають значні негативні наслідки для дітей та підлітків із порушеннями психофізичного розвитку. Згадані події суттєво порушують базове відчуття безпеки особистості дитини та можуть призвести до розвитку хворобливих станів, у вигляді травматичного та посттравматичного стресу, та інших невротичних і ментальних розладів.

У дітей з інтелектуальними порушеннями IV та V рівнів підтримки,

здатність до самостійної діяльності в обмеженому обсязі або критично низька. Вольові зусилля ситуативні, хаотичні; емоційна сфера незріла, лабільна, присутні розлади настрою; недостатня або відсутня саморефлексія; спостерігається брак планування діяльності; проявляється небажана поведінка (негативізм, виражені прояви агресії/аутоагресії, істерики, соціально неприйнятна поведінка); обмежені зациклені інтереси тощо [1], як наслідок, виникають труднощі виявлення особливостей переживання психічної травми та обмеженість способів надання допомоги. Тому у кризових ситуаціях, саме значущий дорослий, стає підтримкою в контролюванні психоемоційного стану дитини з особливими освітніми потребами (ООП).

Тож, важливу роль у збереженні психоемоційного благополуччя дитини відіграють батьки, оскільки вони виступають гарантом безпеки, сталості оточуючого середовища та опори для дитини. Діти, спираючись на поведінку батьків, на їх психоемоційний стан та механізми опановування стресових ситуацій, частково або повністю переймають стан дорослих і їх навички долати стрес [2]. Тому, психоедукація батьків щодо підтримки психологічного благополуччя дітей з особливими потребами в часи кризових викликів, психологічна підтримка самих батьків, навчання методам самопомоги, наявність розвиненої системи груп підтримки батьків, які мають дітей з особливими потребами є невід'ємною частиною в збереженні психоемоційного благополуччя дорослих і дітей з ООП.

Не менш важливим значущим дорослим є вчитель, який не тільки вчить дитину, а й надає психологічну підтримку під час психотравмуючих впливів. Тож, доцільним для підтримки вчителя під час підвищеного емоційного напруження та хронічного стресу є психологічний супровід, навчання технікам відновлення ресурсів, супервізії, тощо.

Рутини і режим дня виконують функцію каркасу для дитини, так і для дорослого. Вони дозволяють відчувати стабільність через структурованість та передбачуваність, яка позитивно впливає на поведінку, а також розвивають навички саморегуляції, сприяють формуванню відчуття часу. Рутинні дії дають відчуття контролю над подіями і впливають на адаптацію до змін у навколишньому середовищі. Крім того, можливість повернення дитини до очного навчання, спілкування з дітьми та вчителями, допомагає відчути безпеку та спокій.

Різноманітні ігри, як от: настільні, дидактичні, сенсорні, рухливі, нейропсихологічні ігри, вправи для розвитку дрібної моторики, координації рухів, сприяють зниженню психоемоційного напруження, створюють атмосферу безпеки, діти вчаться взаємодіяти один з одним, в них покращується настрій. Також ігри стимулюють пізнавальну активність, розвивають мову, пам'ять, увагу і творчі здібності.

Класичні психокорекційні техніки та вправи, спрямовані на зняття психоемоційної напруги і саморегуляції: дихальні вправи, арт-терапевтичні

техніки, психогімнастика, техніки м'язової релаксації, дозволяють вивільнити накопичені почуття, які дитина не може вербалізувати, і зняти емоційне напруження у соціально прийнятний спосіб [3]. Використання елементів арт-терапії дозволяють дитині відчувати власну силу і впевненість, без обмежень в роботі. Застосування нетрадиційних матеріалів для малювання – це ефективний метод розвитку та заспокоєння дітей. Коли дитина малює піском, сіллю чи іншими незвичайними матеріалами, відбувається кілька важливих процесів: сенсорний і творчий розвиток, отримання позитивних емоцій, розслаблення і зняття психоемоційного напруження. Оскільки використання дихальних технік має певні обмеження, навчати дітей цим вправам доцільно у форматі гри, наприклад: "Повітряний футбол", "Нагодуй тваринку", видування мильних бульбашок, переміщення легких предметів за допомогою дихання, роздування фарби тощо.

Зазначимо, що не менш важливим в емоційній підтримці є розмова з дитиною. Допомагають частково впоратись з кризовим моментом, прості слова та фрази, малюнки або символи для спілкування, але при цьому треба врахувати ступень порушення, можливості мовленнєвої сфери, а також досвід використання різноманітних засобів комунікації. Необхідною умовою є спокійний, врівноважений голос дорослого та зоровий контакт, який зможе підтримати дитину в час хаосу, коли захоплюють емоції і сильні почуття.

Таким чином, поліпшення емоційного здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями IV та V рівнів підтримки у кризових ситуаціях передбачає створення захищеного простору, як фізично, так і психологічно. Це досягається через щире спілкування, введення стабільних режимів дня та організацію занять, спрямованих на саморегуляцію. Такі заходи допомагають зменшити рівень стресу, підтримують життєві сили дитини та розвивають її здатність адаптуватися до мінливих соціальних умов.

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укл. Л. І. Прохоренко та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021. 200 с.

2. Омельченко Я. М. Напрямки розвитку життєстійкості дітей в умовах війни. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : зб. наук. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 2-3 червня 2022 р. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2022. С. 163-167.

3. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів / за наук. ред. О.В. Чеботарьова. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 664 с.

Леонтьєва Т. В., викладач кафедри спеціальної освіти
*Комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя, Україна*

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НАУКОВОГО ЛІЦЕЮ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ

Педагогічна допомога учням у формуванні життєвої компетентності спрямована на розкриття потенціалу підростаючого покоління по самореалізації, самопізнанню, інтеграції в соціокультурний простір. У створенні сприятливого середовища для якісного результативного, гуманістично спрямованого освітнього процесу важливо враховувати як загальноосвітні аспекти так і індивідуальні особливості розвитку дітей та умови їх соціокультурного розвитку. Навчальний і виховний процеси, насичене освітнє середовище сприяють гармонізації стосунків між дітьми, педагогами, батьками. Це простір життя дитини. Завдяки застосуванню принципів гуманізму в освітньому процесі. Унікальним інноваційним проектом, місією якого є розвиток, у осіб, які потребують реабілітації, компетентності самостійно здійснювати та проектувати власне життя, незважаючи на певні обмеження, є реабілітаційний хаб (центр системної реабілітології) Хортицької національної академії [1, с. 119]. Оскільки організація якісної інклюзивної освіти висуває додаткові вимоги до професійної майстерності педагога, діяльність педагогічного колективу наукового ліцею при Хортицькій національній академії має ряд особливих характеристик. Характерним для інклюзії в Хортицькій академії є організація життєтворчого дозвілля, надаються рівні можливості кожному здобувачу освіти для реалізації своїх здібностей, талантів незалежно від віку, статі та індивідуальних особливостей. Педагогічна діяльність з розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти здійснюється через всебічну взаємодію: уроків, курсів за вибором, позакласної роботи з предметів, позакласної виховної роботи; інтерактивних заходів, гуртків, роботи дитячих творчих колективів, діяльності реабілітаційного театру. Позакласна діяльність наукового ліцею – це особлива система неформальної освіти. І хоча педагоги її називають додатковою, вона часто дає поштовх до поглибленого вивчення шкільних дисциплін, до професійного самовизначення, до життєтворчості. Важливо пробудити фантазію, навчити дитину продуктивного спілкуватися.

На базі позакласної роботи закладу відбувається єднання дитячих сердець і розуму. У творчих колективах об'єднані учні, студенти та їх педагоги, які пліч-о-пліч з радістю і натхненням демонструють результати творчої праці.

Забезпечуючи можливості для здобуття успіху в обраних дітьми сферах діяльності, робота дитячих творчих об'єднань, розвиває якості, які спонукають до успіху незалежно від життєвих ситуацій, стану здоров'я або особливостей розвитку. Діяльнісний підхід до побудови навчально-виховного процесу у сфері вільного часу дітей є базовим.

Кожна особистість талановита. Вона народжується, щоб творити своє життя, стати активним суб'єктом соціальної взаємодії: у когось здібності до математики, музики, образотворчого мистецтва, художньої праці, хтось пише вірші, оповідання, а хтось вміє добре працювати руками. У кожної дитини свої природні задатки, розвиток яких є пріоритетним напрямком діяльності наукового ліцею Хортицької національної академії.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / ВВР. – 2017. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / КМУ. 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#n10>.
3. Нечипоренко В.В. Рівні концептуальної моделі управління реабілітаційним хабом Хортицької національної академії. Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2023 р.) / за заг. ред. В.В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2023. 764с. URL: <http://surl.li/ippkzl>.

Лукачович Г.О., здобувач
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Засвоєння дошкільниками природничо-екологічної лексики – важлива умова набуття ними природничо-екологічної компетентності. Без спеціального навчання діти з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) не оволодівають зазначеною лексикою, що негативно позначиться і на когнітивній складовій [2]. Спеціалісти, які працюють з дітьми з ЗНМ додатково мають враховувати

особливості пізнавальної сфери і опосередковувати розвиток мовлення формуванням природничо-екологічної компетентності. Логічно, що вчителі-логопеди, які працюють з цими дітьми, повинні відзначатися високою екологічною культурою, що передбачає володіння природничо-екологічним словником та потребує глибоких знань в сфері природи, екології та сталого розвитку, вимагає гуманного ставлення до навколишнього середовища та виявляється у природо-доцільній поведінці. Для цього їх рівень екологічної компетентності має бути на достатньому рівні не лише, як професійної якості, що означає наявність необхідного набору знань, умінь, навичок, а особистісних переконань, екологічного ставлення для екологічно доцільної поведінки [1] і використання в навчально-виховному і корекційному процесі для формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з ЗНМ.

Визначення рівня екологічної компетентності спеціалістів, які працюють з дітьми з ЗНМ (знання, ставлення, поведінка, використання) проводилося за допомогою адаптованих тестів і шкал (питання перекладені з англійської з збереженням змісту, а оцінювання відповідей адаптоване):

Тест екологічної обізнаності (Environmental information test [3, с. 99], який спрямований на виявлення рівня сформованості екологічних знань щодо класифікації небезпечних відходів, поводження з сміттям, сміттєзвалищ, часу розпаду відходів, сортування сміття, переробки відходів; обізнаності щодо Озону, Радону, шуму і його характеристик, забруднення довкілля, радіації, ядерної енергетики; споживання ресурсів, підземних вод, водних ресурсів, вимирання видів, зникнення видів та виснаження ресурсів; відновлювальних джерел енергії, аварії на АЕС.

2) Шкала екологічного ставлення (Scale of environmental attitudes [3, с.101], яка спрямована на вивчення ставлення респондентів до природи, обізнаності про екологічні проблеми та їх запобігання; розуміння необхідності охорони навколишнього середовища та знання законодавства з цих питань; усвідомлення важливості турботи про довкілля та сприяння раціональному природокористуванню, підтримки гармонії людини з природою та екологічної відповідальності.

3) Шкала поведінки щодо довкілля (Scale of environmental behavior [3, с.102], яка передбачає виявлення у респондентів особливостей використання ними електроенергії та води, товарів; здатності до екологічно відповідальної поведінки; сформованості дій щодо сортування сміття.

4) Тест ступеня використання природничо-екологічних знань (авторський), який спрямований на вивчення розуміння спеціалістами понять «природничо-екологічна компетентність», «природничо-екологічні знання», важливості і використання методів і засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку мовлення; особливостей підготовки до занять, ставлення до використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми.

Стан сформованості екологічної компетентності спеціалістів відбувався на

основі комплексної оцінки та інтерпретації результатів, відповідно до чого були визначені рівні екологічної компетентності за кількісним та якісним критеріями:

Низький рівень (0-83 б.) характеризується низькими і помилковими знаннями у сфері загальноєкологічних понять (види, причини та небезпека забруднення, причини зникнення видів, поводження з відходами в Україні, час розпаду відходів, ядерна енергетика, вплив радіації на здоров'я людини, аварія на ЧАЕС та ін.); байдужим ставленням до екологічних проблем і низькою громадянською екологічною активністю, незацікавленістю в сфері природи, екології і сталого розвитку; недостатньо ресурсозберігаючим та екологічно відповідальним споживанням; нерозумінням важливості засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ.

Середній рівень (84-111 б.) характеризується деякими труднощами у сфері загальноєкологічних понять; активним ставленням до екологічних проблем і середньою громадянською екологічною активністю, вибірковою зацікавленістю в сфері природи, екології і сталого розвитку; достатнім ресурсозберігаючим та екологічно відповідальним споживанням, але не завжди; розумінням важливості засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ.

Високий рівень (112-140 б.) характеризується відмінними знаннями в сфері загальноєкологічних понять; активним ставленням до екологічних проблем і високою громадянською екологічною активністю, зацікавленістю в сфері природи, екології і сталого розвитку; ресурсозберігаючим та екологічно відповідальним споживанням; високим розумінням важливості засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ.

У дослідженні взяли участь 15 вчителів-логопедів, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку з ЗНМ на базах Львівської, Івано-Франківської, Житомирської областей. За результатами тестів і шкал були виявлені наступні показники рівня сформованості: екологічної обізнаності – 34% респондентів на *високому рівні*, 53% респондентів – на *середньому* і 33% респондентів на *низькому рівні*; екологічного ставлення – у більшості (67%) респондентів на *високому рівні*, 33% - на *середньому*; поведінки щодо довкілля - 60% респондентів на *середньому рівні*, 33% - на *низькому рівні* і 7% - на *високому* і ступеня використання природничо-екологічних знань – більша половина респондентів (53%) – на *високому рівні*, 27% - на *середньому* і 20% - на *низькому рівні*. Отже, розподіл респондентів за рівнями екологічної компетентності виявився наступним: більшість 74% - на *середньому рівні*, 13% - на *високому* і 13% - на *низькому*.

Висновки. Кожна особистість має жити в гармонії з природою і бути екологічно компетентною. Це визначає екологічно доцільну поведінку і навіть

спосіб життя. Для цього необхідне формування розуміння природничо-екологічної лексики ще в дошкільному віці. Дослідження показало, що більшість респондентів на середньому рівні екологічної компетентності; виявило деякі прогалини в екологічних знаннях, незначні прояви неекологічного ставлення.

Список використаних джерел

1. Маленко Я., Поздній Є., Кабак О. Екологічна компетентність особистості: загальна проблематика. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Science in the Environment of Rapid Changes» (February 6-8, 2023). Brussels, Belgium. *PEDAGOGY AND EDUCATION*. № 141. p.132-136

2. Мілевська О. П., Холод А.Т. Корекція лексичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення (на матеріалі дієслів-антонімів) *Логопедія*. Випуск 3. 2013. С. 56-64.

3. Alemari K. S. M. Determination of Environmental Literacy Levels of University Students Studying in Northern Cyprus (Master Thesis). Near East University. 2016. URL: <http://docs.neu.edu.tr/library/6505646652.pdf>

Ляшко В.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м. Івано-Франківськ, Україна

ОСВІТНІ ВТРАТИ ШКОЛЯРІВ З ООП ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Війна та надзвичайні ситуації мають суттєвий негативний вплив на організацію освітньо-виховного процесу взагалі та інклюзивної системи зокрема. У таких умовах підтримка інклюзивного середовища стає складнішою, а освітні втрати, спричинені порушенням навчального процесу, мають довготривалі наслідки.

Перед школярами з особливими освітніми потребами постають нові освітні виклики які проявляються у різних сферах їхнього життя [2; 3; 8 та ін.]:

- *нестача освітніх ресурсів, порушення стабільності навчального середовища* - під час воєнного стану освітні заклади можуть бути пошкоджені або не функціонувати взагалі, що порушує систематичність і послідовність корекційних впливів на дітей, звичний ритм навчання і може включати евакуації, зміни в розкладі або переміщення в інші регіони. Втрата звичних умов призводить до дезорієнтації учнів та зниження їхньої мотивації до навчання.

- *психологічний вплив* - воєнні дії викликають у дітей стрес, тривогу та страх, що впливає на їхню здатність до навчання, вони стають особливо вразливими.

- *обмежений доступ до спеціалізованих ресурсів і послуг* - під час воєнного стану доступ до таких послуг може бути обмеженим або зовсім недоступним через проблеми з транспортом, пошкодження інфраструктури або тимчасове призупинення роботи навчальних закладів і спеціалістів.

- *перехід на дистанційне навчання* - перехід на дистанційне навчання під час воєнного стану є важким для учнів з ООП через необхідність додаткової підтримки та спеціальних умов. Не всі родини мають змогу забезпечити технічні засоби та стабільний інтернет зв'язок, необхідний для ефективного навчання. Крім того, діти з порушеннями зору, слуху або руховими обмеженнями можуть потребувати спеціальних програм і пристроїв для навчання, які не завжди можна використовувати в домашніх умовах.

- *соціальна ізоляція* - під час воєнного стану, особливо у випадках переміщення до інших міст або закордон, діти відчують соціальну ізоляцію, оскільки втрачають контакти з однолітками, вчителями та звичним середовищем, що, зазвичай, спричиняє освітні втрати та труднощі у соціалізації.

- *недостатня підготовка педагогів до роботи в кризових умовах* - недостатнє знання методів управління стресом, відсутність відповідних методичних матеріалів та обмеження доступу до психологічної допомоги ускладнюють роботу фахівців в умовах воєнного стану. Педагоги самі стикаються зі стресом і переживаннями, що знижує їхню здатність надавати належну підтримку учням.

Відповідно, вищеперераховані умови будуть спричиняти *освітні втрати* у дітей з ООП, сучасні науковці виділяють наступні [4; 5; 6 та ін.]:

- *погіршення академічних результатів* - вважається одним з найбільш відчутних наслідків освітніх втрат для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Під час воєнного стану, забезпечення особливих умов навчання стає важчим, що призводить до затримок у навчанні та втрати знань, накопичених раніше.

- *втрата соціальних та комунікативних навичок* - у ситуаціях, коли навчання переходить на дистанційну форму або стає нерегулярним через переміщення та стресові умови, діти можуть втратити важливі можливості для соціальної взаємодії. Це призводить до регресу в розвитку мовлення, комунікації та навичок співпраці.

- *емоційні та психологічні наслідки* - освітні втрати у дітей з ООП також мають сильний вплив на їхній емоційний стан. Невпевненість у власних силах, труднощі у навчанні та соціальна ізоляція можуть призводити до відчуття тривоги, депресії та навіть емоційного вигорання.

- *посилення нерівності в освіті* - періоди освітніх втрат під час надзвичайних ситуацій збільшують розрив між дітьми з ООП та їхніми однолітками. Діти, які мали доступ до додаткової підтримки або перебували у більш стабільних умовах, швидше наздоганяють програму. Проте учні з ООП, які потребують спеціальних умов для навчання, часто залишаються позаду. Це посилює освітню нерівність та ускладнює інтеграцію дітей з ООП у навчальне середовище.

- *зниження адаптивності та самостійності* - під час воєнного стану ці навички можуть не отримувати необхідного розвитку через відсутність регулярного навчання та підтримки з боку педагогів і спеціалістів. Це призводить до залежності від дорослих і знижує здатність дітей адаптуватися до нових обставин.

- *погіршення здоров'я та загального самопочуття* - відсутність структурованого навчального процесу може означати зниження активності дітей з ООП, крім того стресові ситуації підвищують ризик розвитку психосоматичних симптомів, таких як головний біль, порушення сну, зниження апетиту тощо.

Визначаючи стратегії підтримки дітей з ООП, за для мінімізації освітніх втрат [1; 6; 7; 8 та ін.], особливого значення набуває психологічна підтримка, тобто регулярні індивідуальні або групові заняття з метою зниження рівня тривожності дітей. Для компенсації частини освітніх втрат рекомендується використання дистанційних методів навчання з елементами індивідуалізації терактивними завданнями та спеціалізованими платформами, такими як Edmodo або Zoom. Не слід забувати і про підтримку педагогів. Підготовка вчителів до роботи у кризових умовах — ключовий елемент ефективної роботи.

Отже, зазначимо, що воєнний стан в Україні, постійні тривоги, обстріли та переїзди, значно ускладнюють освітній процес, особливо для дітей з ООП. Необхідність інноваційних підходів до навчання, підтримка педагогів і доступ до психологічної допомоги є важливими компонентами для зменшення освітніх втрат і забезпечення стабільного інклюзивного навчального середовища.

Список використаних джерел

1. Бойко Т. В. Психологічна стійкість дітей з затримкою психічного розвитку в умовах кризи та війни. Вінниця: Нова Книга, 2023. 267с.
2. Вагнер Вікторія Психіка дітей під час війни. Як допомогти пережити стрес. URL:<https://nv.ua/ukr/opinion/viyna-v-ukrajini-yak-dopomogti-perezhiti-stres-ditini-novini-ukrajini-50325084.html>
3. Вплив війни на психічне здоров'я дітей <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/>
4. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану: виклики та стратегії. К.: *Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*, 2023. с. 237-247.

5. Кобинець Я. Інклюзія під час війни: як підтримати дітей з особливими потребами? URL: https://znayshov.com/News/Details/inkliuziia_pid_chas_viiny_Yak_pidtrymaty_ditei_z_osoblyvumu_potrebamy

6. Москаленко В.В. Психотерапевтична підтримка дітей з особливими освітніми потребами у кризових ситуаціях. Київ: Академія, 2022. 267с.

7. Скафандр від стресу або як зберегти рівновагу під час надзвичайних ситуацій. URL: <https://gymnasiya2.org.ua/doc/ps10.pdf2>].

8. Тривожність та стреси війни: що робити Матеріал створено за сприяння DSEE <https://www.enableme.com.ua/ua/article/trivoznist-ta-stresi-vijni-so-robiti-9263>].

Макарук К. В., 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 ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗПР

У сучасному педагогічному процесі часто упускається питання розвитку творчих здібностей у дітей, особливо тих, які мають затримку психічного розвитку (ЗПР). Взаємодія між такими зовнішніми та внутрішніми чинниками, як генетична обдарованість та умови навчального середовища, суттєво впливає на формування творчої уяви дітей. В умовах постійно змінюваного соціального середовища та вимог до освіти необхідно знайти оптимальні підходи для адаптації навчальних стратегій, що враховують індивідуальні потреби та особливості дітей із ЗПР. Сучасні педагогічні практики повинні включати спеціальні методи, що враховують специфіку розвитку дітей з ЗПР, сприяючи їхньому творчому самовираженню та повноцінній інтеграції в навчальний процес.

Проблемою розвитку творчих здібностей у дітей з ЗПР займалися різні науковці. На думку Л. Виготського, розвиток уяви тісно пов'язаний із багатством життєвого досвіду. У дітей з ЗПР досвід є біднішим, що негативно впливає на їхню творчість та пізнавальну активність. Це свідчить про необхідність створення спеціальних умов для розвитку уяви в таких дітей, зокрема через активне навчання та підтримку їхньої ініціативи. Є. Медведєва у своїх дослідженнях вказує на важливість мотиваційного компонента у творчій діяльності. Вона зазначає, що діти з ЗПР часто зустрічаються з труднощами в

оцінці своїх можливостей, що пов'язано з попередніми невдачами. Це підкреслює важливість психологічної підтримки та створення позитивної мотивації для стимулювання їхньої творчості. Також роботи Т. Сак розкривають аспекти мотивації в навчальній діяльності учнів із ЗПР. Т. Сак підкреслює, що створення психолого-педагогічних умов у навчанні може значно підвищити рівень розвитку творчих здібностей учнів. Вона вважає, що завдання педагогів полягає в тому, щоб адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб школярів, що сприятиме їхній активності та самостійності.

Метою нашого дослідження є з'ясувати особливості розвитку творчих здібностей у дітей із ЗПР.

Однією з основних умов розвитку творчої особистості є взаємодія між зовнішніми і внутрішніми чинниками, між генетичною зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує середовище індивідуума. Тобто, за відповідних умов кожна особистість, незалежно від вихідного рівня своїх творчих можливостей, піднімається на вищий рівень. Отож, заклад освіти має створити певні психолого-педагогічні умови, щоб кожна дитина змогла посилити свій творчий потенціал, підвищити рівень розвитку своїх творчих здібностей.

При ЗПР спостерігається дефіцитарність «передумов» мислення, до яких можна віднести і уяву. Недостатня сформованість образів-уявлень у здобувачів початкової освіти із ЗПР призводить до труднощів оперування ними, що знижує рівень розвитку творчої уяви. Крім того, у них спостерігаються мовленнєві порушення, що несприятливо позначається на розвитку пізнавальної сфери загалом і відповідно на уяві. Л. Виготський зазначав, що затримка у розвитку мовлення, знаменує і затримку розвитку уяви [4, с. 7].

Є. Медведєва вважає, що для розвитку уяви в дітей із ЗПР характерною є слабка виразність позитивного мотиваційного компонента творчої діяльності. Інтерес до завдань з розвитку творчої уяви залежить від складності завдання, що свідчить про критичність дітей у оцінці своїх можливостей і про боязнь ситуації неспіху, пов'язаної з невдачами у минулому [2, с. 190].

У своїх роботах Л. Виготський зазначав, що творча уява прямо залежить від багатства та різноманітності колишнього досвіду людини. У дітей з ЗПР цей досвід бідніший, ніж у їх однолітків з типовим розвитком, оскільки у них знижена пізнавальна активність, обмежений запас загальних відомостей про навколишню дійсність, недостатньо сформовані просторові та часові уявлення, бідний словниковий запас, знижена потреба у спілкуванні, недостатня цілеспрямованість, вони не помічають своїх помилок, неточно розпізнають емоційні переживання, неспроможні адекватно оцінити результат. Це пов'язано зі специфікою прийому та переробки сенсорної інформації, зниженням обсягу короткочасної та довготривалої пам'яті. Усе це впливає на набуття необхідного досвіду для розвитку творчої уяви [1, с. 37].

Серед педагогічних умов розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання можна виокремити наступні:

- Педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії учителя з учнями.
- Застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності.
- Систематичність навчальної роботи з учнями в умовах творчорозвивального середовища [3, с. 6-7].

У процесі розвитку творчих здібностей учнів із ЗПР доцільно дотримуватися наступних принципів:

- принцип інформованості;
- принцип саморозвитку;
- принцип релаксації та аутотренінгу;
- принцип оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності;
- принцип віри в сили та можливості дитини.

Запропонована система принципів є відкритою і може бути доповненою й удосконаленою. Ці принципи втілюються в різних творчих ситуаціях і способах навчання [2, с. 190].

Ще одна умова успішного розвитку творчих здібностей полягає в наданні дитині свободи у виборі діяльності, у чергуванні справ, у тривалості занять однією якою-небудь справою, у виборі способів дії. Тоді бажання учня, його інтерес, емоційний підйом слугуватимуть надійною гарантією того, що вже напруження розуму не призведе до перевтоми і піде дитині на користь. Але надання дитині такої свободи не виключає, а, навпаки, передбачає розумну, доброзичливу допомогу вчителя – це і є ще однією умовою успішного розвитку творчих здібностей. Найголовніше тут – не перетворювати свободу у вседозволеність, а допомогу – в підказку [1, с. 37].

Ефективність розвитку творчих здібностей та уяви молодших школярів із ЗПР в освітньому процесі забезпечує сукупність певних психолого-педагогічних умов. Одним із завдань вчителя є дотримання цих умов. Важливо створити психологічну обстановку, в якій дитина зможе проявляти творчість, постійно стимулювати її до цього, проявляти співчуття до невдач, терпляче ставитися навіть до дивних ідей, невластивих в реальному житті, не засуджувати та не критикувати їх.

Отже, розвиток творчих здібностей молодших школярів із ЗПР є складним і багатогранним процесом. Успішна реалізація особистісно зорієнтованої взаємодії між вчителем і учнями, використання інноваційних психолого-педагогічних технологій, дотримання принципів саморозвитку, релаксації та віри в можливості дитини сприяють активізації творчого потенціалу. В умовах сучасного освітнього середовища ця проблема залишається особливо актуальною, оскільки творчість є невід'ємною

складовою особистісного розвитку, що формує креативність та адаптивність учнів у швидко змінюваному світі. Таким чином, дослідження в цій сфері підтверджують, що розвиток творчих здібностей у дітей з ЗПР є складним, але важливим завданням, яке потребує комплексного підходу та уваги з боку педагогів.

Список використаних джерел

1. Марченко І. Засоби розвитку вербальної творчості у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. №1. 2004. С. 37–39.
2. Пасічник Н. О. Динаміка розвитку образного і понятійного мислення у їх взаємозв'язках у учнів молодшого шкільного віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів: ЧНПУ, 2014. №115. С. 190–195.
3. Рагозіна В. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. 1997. №3. С. 5–8.
4. Сак Т. Особливості мотиваційного компонента учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2004. №4. С. 7–10.

Малишева А.А., здобувач вищої освіти кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара.
Науковий керівник: **Зимівець Н.В.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара м. Дніпро, Україна

ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Соціальна сфера сучасного життя дитини стрімко змінюється, тому вимагає розвитку безлічі навичок. У першу чергу, це навички, пов'язані зі сферою спілкування дитини. Адже сучасний освітній процес характеризується орієнтацією на комунікативний розвиток дитини, успішність якого залежить від рівня його мовних здібностей, від формування комунікативних навичок залежить характер соціалізації дитини, особливо дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. підвищується рівень сформованості комунікативних навичок, тому дитині для активної взаємодії надаються необхідні навички в особистому житті.

У цих умовах проблема формування комунікативних навичок у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку стає все більш

актуальною в сфері спеціальної освіти і виховання, яке, у відповідь на зміни в концепції шкільного навчання, орієнтується на особистісну індивідуальність кожної дитини. Тобто розширення світогляду дитини, встановлення партнерських відносин, реформування його предметного середовища відповідно до стану розвитку збереженого аналізатора, що забезпечує процес безперервного розвитку дитини.

Аналіз основних джерел інформації з проблем формування комунікативних навичок у дітей нормального типу розвитку (О. Бодальов, А. Золотнякова, В. Лабунська, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузьська, Г. Чіркїна та ін.) та у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (М. Гнєздїлов, О. Грабаров, К. Грачова, Г. Дульнев, М. Кузьмицька, Л. Логвінова, В. Петрова, Е. Сеген, Г. Цикото, А. Юдилевич та ін.).

А. Аксьонова, І. Вавїна, В. Петрова, Г. Піонтковська, З. Смирнова, Т. Ульянова та інші відзначають, що робота, спрямована на комунікативний розвиток дітей з порушеннями інтелекту, повинна вестися в 2-х напрямках: з одного боку, формування комунікативних навичок, а з іншого — навчання використання цих навичок в практичній діяльності. Поки ми не почнемо спілкуватися з дитиною, ми не зможемо нічому її навчити.

Методи взаємодії учасників освітнього процесу в контексті домашнього навчання (на основі досвіду роботи): це група у Viber, створена для роботи зі студентами, які здобувають освіту у формі сім'ї; студенти відвідують онлайн-уроки з навчальних предметів (якщо у дитини є така можливість); переглядають відеозаписи уроків. Учні мають доступ до матеріалів у Google Classroom, щоб вони могли переглядати їх та залишати запитання та коментарі, якщо вони не впевнені. При необхідності для учнів, які навчаються за сімейною формою навчання, можуть бути організовані консультації з предметів.

Таким чином, для організації комунікації між учасниками освітнього процесу в контексті дистанційного та сімейного навчання викладачі можуть користуватися різними месенджерами, створювати власні веб-ресурси або використовувати існуючі за своїм вибором. У той же час викладач повинен надати учням чіткі рекомендації по використанню ресурсів, набір завдань тощо.

Тому діти з інтелектуальними порушеннями потребують особливого підходу. Визнання прав таких дітей, їхніх інтересів, потреб та допомога в процесі їхнього особистісного розвитку має велике значення. Знання особливостей психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями може допомогти у вирішенні проблем у навчанні та вихованні дитини, подоланні або компенсації порушених психічних сфер. Знання закономірностей психічного розвитку в нормальних умовах дає змогу краще зрозуміти особливості психічного розвитку та дослідити вплив порушень і недорозвинення мозку на процес психічного розвитку. Не дивлячись на те, що порушення інтелекту розглядається як явище необоротне, це не означає що воно не піддається корекції. При спеціально організованому навчанні та

вихованні, при правильно організованому психологічному впливі можна спостерігати позитивні тенденції в розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Для того, щоб дистанційне навчання було ефективним, основними принципами, на яких має ґрунтуватися очна педагогічна взаємодія, а саме: інтенсивність взаємодії, види діяльності, що відповідають змісту навчання, особистісна орієнтація спілкування, навчальна діяльність, усвідомлення проблеми та рефлексія.

Загалом, дистанційна освіта характеризується гетерогенністю тих, хто навчається, що неминуче впливає на характер педагогічної взаємодії. Значення про суб'єктів навчання значно полегшує викладачеві вибір адекватних методів педагогічного впливу і педагогічної взаємодії зокрема.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 97 с.

2. Богачков, Ю.М., Биков, В.Ю., Пінчук, О.П., Манако, А.Ф., Вольневич, О.І., Царенко, В.О., Ухань П.С., Мушка І.В. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / ред. Богачков Ю.М. Київ: Педагогічна думка. 2012. 120 с.

3. Слесик К.М. Психолого-педагогічні основи формування комунікативних умінь молодших школярів у позакласній роботі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ, Запоріжжя. 2002. Вип. 23. 52 с.

Мартинюк А.О., здобувач вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта(Олігофренопедагогіка. Логопедія)»
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОПЕДЕВТИКА МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ РОБОТИ З БАТЬКАМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Пропедевтика мовленнєвих порушень займає важливе місце в системі корекційної педагогіки, оскільки спрямована на попередження чи зменшення проявів мовленнєвих порушень у дітей. Це складний та багатокомпонентний процес, що вимагає залучення не лише фахівців, а й батьків, які мають відігравати активну роль у розвитку мовлення своїх дітей. Успішна пропедевтика ґрунтується на комплексному підході, де інтерактивні форми

взаємодії з батьками, регулярні консультації та спеціальні корекційні методики створюють необхідні умови для позитивних змін.

Згідно з дослідженням Бабич Н.М. та Вовк О.В., робота з батьками є важливим аспектом корекційного процесу, оскільки саме вони забезпечують безперервну підтримку дитини вдома [1, с. 30]. Пропедевтична діяльність дозволяє мінімізувати ризик розвитку мовленнєвих порушень та сприяє швидшій адаптації дитини до умов навчального закладу, та до умов освітнього середовища загалом.

Важливо, що пропедевтика мовленнєвих порушень – це комплекс профілактичних заходів, які мають бути регулярними та систематичними в житті дитини. Як зазначають, Коган О.В, Манукян О.А, Мирошниченко О.І., невід'ємною частиною роботи, є взаємодія вчителя-логопеда з батьками дитини, що має порушення у мовленнєвому розвитку [7, с.68].

Залучення батьків до корекційного процесу вимагає від вчителя-логопеда встановлення активної комунікації, підготовки методичних матеріалів, проведення індивідуальних консультацій та тренінгів для батьків. Кисличенко В.А. акцентує увагу на логопедичному супроводі сім'ї, як на системній підтримці, що охоплює навчання, супровід, обговорення досягнень дитини та коригування методик на основі прогресу [3, с. 25]. Такий підхід дає змогу врахувати індивідуальні особливості кожної дитини та розробити адаптивні методики, які будуть відповідати потребам конкретної сім'ї.

Як зазначає Конопляста С.Ю., однією з найбільш ефективних форм взаємодії з батьками є семінари, на яких вчитель-логопед пояснює базові аспекти мовленнєвих порушень, знайомить із методиками корекційної роботи, які можна застосовувати вдома. Батьки навчаються простим, але ефективним способам залучення дитини до мовленнєвої активності, зокрема, через ігри, завдання на розвиток слуху та вимову окремих звуків. Логопед також пояснює, як уникати типових помилок у комунікації з дитиною, що можуть погіршувати мовленнєвий розвиток.

Белова О.Б. виділяє низку методів пропедевтики мовленнєвих порушень, зокрема, розвиток слухового сприйняття, артикуляційної моторики, а також збагачення активного словникового запасу через проведення систематичних занять. Ці методи доцільно використовувати в процесі корекційної роботи як у спеціальних закладах, так і вдома під керівництвом батьків [2]. Щоб отримати позитивні результати, батьки повинні підтримувати зусилля вчителя-логопеда і виконувати з дитиною різні завдання, наприклад, звукові ігри, що допомагають розвивати фонематичний слух.

Згідно з дослідженнями Кисличенко В.А., систематична співпраця логопеда з батьками забезпечує стабільність у мовленнєвому середовищі дитини та сприяє формуванню правильних навичок комунікації. Важливо, щоб вчитель-логопед надавав рекомендації щодо організації та проведення спеціальних вправ та ігор, які допомагають дитині інтегруватися в відповідне

мовленнєве середовище [4, с. 85] Наприклад, вивчення простих римованих віршів чи повторення коротких фраз сприяє поліпшенню артикуляції та пам'яті дитини.

Важливим етапом є також надання відповідної психологічної підтримки та допомоги батькам.

Як зазначає Конопляста С.Ю, психологічна підтримка батьків, зокрема, направлена на використання різноманітних підходів, що допомагає батькам знизити рівень тривожності та створити позитивне середовище для дитини, де вона почуває себе прийнятною і впевненою. Це особливо важливо для родин, де є ризик розвитку соціальної ізоляції через мовленнєві труднощі дитини. Психоемоційна підтримка та мотивація, що надається батькам, сприяє активній участі у корекційному процесі та позитивному ставленню до результатів роботи.

За словами Тищенка В.В., важливим є створення відповідного, сприятливого мовленнєвого середовища, де дитина має можливість постійно чути і відтворювати звуки, слова, речення. Це середовище повинно бути насиченим, але не надмірно стимулюючим, щоб дитина мала можливість без стресу сприймати мовленнєву інформацію та відтворювати її у зручний для неї спосіб [9, с. 54]. Участь батьків у читанні казок, описі навколишнього середовища та розмовах на побутові теми формує базу для розвитку мовленнєвих навичок.

Отже, пропедевтика мовленнєвих порушень є комплексною діяльністю, що вимагає участі не лише вчителя-логопеда, але й батьків. Співпраця з батьками через різноманітні форми роботи, надання емоційно-психологічної підтримки є необхідними складовими ефективності процесу пропедевтики мовленнєвих порушень. Врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, створення сприятливого мовленнєвого середовища вдома та регулярна комунікація з вчителем-логопедом сприяють успішному розвитку мовлення та покращують якість життя дитини та її родини.

Список використаних джерел

1. Бабич Н.М., Вовк О.В. Інтерактивні форми роботи закладу дошкільної освіти з родинами, які виховують дітей із порушеннями мовлення. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2023. (101). С. 29-34.

2. Белова О.Б. Пропедевтика мовленнєвих порушень: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2017. 132 с.

3. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї як системна логопедична допомога родині, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2015. № 6. С. 24-30.

4. Кисличенко В. А. Робота логопеда з батьками у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 80-86.

5. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ :

«Знання», 2010. 293 с.

6. Лупінович С.М. Довідник учителя-логопеда : посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 112 с.

7. Коган О.В, Манукян О.А, Мирошниченко О.І. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : методичний посібник / за ред. О. В. Коган. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

8. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33-37.

9. Тищенко В.В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років. Поради батькам : пос.. Київ : Літера ЛТД, 2009. 128 с.

Марціновська І.П., кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Карлова Д. В., здобувач
другого(магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта

*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЗВИТОК СЕНСОРНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Відповідно досліджень останніх років порушення сенсорного розвитку є поширеними серед дітей з розладами спектру аутизму [4]. Питання введення методу сенсорної інтеграції, для дітей з розладами спектру аутизму, активно висвітлювали у своїх роботах сучасні українські вчені Скрипник Т.В., Островська К.О., Вакулєнко Ю.В., Козій Т.П., Мухіна А.Ю., Драченко В.В., Таран О.П.

Діти з розладами спектру аутизму часто мають порушення у сприйнятті різних сенсорних стимулів, що може проявлятися у вигляді підвищеної або зниженої чутливості до звуків, світла, дотику, вестибулярних відчуттів тощо. Ці особливості ускладнюють адаптацію до навколишнього, знижують здатність до соціальної взаємодії та навчання. Сенсорна інтеграція спрямована на розвиток здатності дітей з розладами спектру аутизму (РСА) сприймати та обробляти інформацію про сенсорні стимули з навколишнього середовища. Це дозволяє оптимізувати процеси стабілізації поведінкових реакцій, що є підґрунтям

подальшого особистісного зросту. Найбільш поширеними порушення обробки сенсорної інформації у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму є гіперреактивна (дитина відповідає на сенсорний стимул більш інтенсивно та швидко, ніж діти з нормальною реакцією, що веде за собою уникання стимулу чи перезбудження нервової системи у випадку поєднання декількох порушень) та гіпореактивна (дитина відповідає набагато слабше на сенсорну стимуляцію ніж того вимагає ситуація, може проявляти уповільнену реакцію) аудіальна, зорова, тактильна та вестибулярна системи. Неповне сприйняття та тривала обробка інформації, що надходить із зовнішнього світу. Пропріоцептивна система також має особливості розвитку оскільки часто діти з розладами спектру аутизму мають певні труднощі під час виконання фізичних вправ [3]. Можливий сенсорний пошук також є особливістю сенсорного сприйняття дітей з РСА. Він полягає в тому, що дитина потребує тривалого насичення зі сторони сенсорних подразників однієї або декількох з сенсорних систем.

Впровадження елементів сенсорної інтеграції у програму дошкільної освіти має величезні перспективи у розвитку дітей з розладами спектру аутизму, починаючи з раннього віку. Як метод корекції сприйняття та обробки інформації у дітей з розладами спектру аутизму, дозволяє не тільки оптимізувати ці процеси, а й створити навчальне середовище, для більш якісного засвоєння навчального матеріалу. В рамках дошкільної освіти сенсорна інтеграція має переваги у підготовці дітей до засвоєння навчального матеріалу в більш складних освітніх структурах, а також підвищення рівня обізнаності оточення, щодо оптимальних способів подачі навчальної інформації, які є індивідуальними для кожної дитини з РСА [2].

Методичними рекомендаціями до проведення сенсорно-інтегративної корекції для дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму є акцент спеціаліста сенсорно-моторного розквітку на якісній діагностичній оцінці сенсорних особливостей кожної дитини та відповідно оформлених індивідуальних корекційних маршрутів, що супроводжують дитину не тільки в рамках корекційного простору, а також поза ним. При введенні в роботу індивідуального корекційного маршруту, необхідно переконатись, що він складений відповідно потреб дитини та згідно норм вікового розвитку дитини.

Комплексним оцінюванням при застосуванні системи ASI (Ayres Sensory Integration) є тест EASY (Evaluation in Ayres Sensory Integration), що включає конкретні методи оцінювання основних сенсорних інтегративних функцій. Втручання, відповідно ASI, передбачає декілька етапів. Перший з них спрямований на налагодження сприйняття та первинної обробки вестибулярної, пропріоцептивної та тактильної систем. Другий - розуміння «схеми тіла», що дозволяє більш якісно оцінювати його можливості у просторі. Третій етап відповідає за більш складне моторне програмування дій відповідно наміру. Четвертий етап відповідає за смисловий рівень організації діяльності. Основну роботу над сенсорно-моторним розвитком має виконувати терапевт сенсорно-

моторного розвитку, проте саме співпраця з батьками та викладачами є запорукою поступового покращення якості життя дитини [4].

Як ми зазначили, порушення сенсорного функціонування негативно впливає на засвоєння когнітивної інформації дитиною, соціальної адаптації, є однією з причин поведінкових порушень у дітей, тому актуальності набуває розвиток сенсорних каналів у дітей у ранньому та дошкільному віці дитини з РСА. Тому сенсорна інтеграція, яка здійснюється за теоретико-методичними принципами, що враховують закономірності онтогенезу дитини, є зручним та дієвим засобом впливу на послідовне стале формування психічної організації дітей з аутизмом у контексті їхньої освітньої діяльності та життєдіяльності, загалом.

Список використаної літератури:

1. Драченко В.В. Особливості сенсо-моторної сфери дитини дошкільного віку з розладами аутичного спектру. *Дитяча психологія і педагогіка*, 2021. № 3. С. 89–97.
2. Козій Т.П. Ефективність застосування сенсорної інтеграції при аутизмі. *Наукові праці Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2020. С. 215–222.
3. Серомаха Н.Є., Мухіна А.Ю. Метод сенсорної інтеграції в роботі з дітьми з розладами аутичного спектра. *Педагогічний альманах*. 2019. № 5. С. 72–81.
4. Скрипник Т.В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Збірник наукових праць*. Київ: Видавництво Академії, 2019. С. 45–53.

Марціновська І.П., кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

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

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО НОПЕДАГОГА У ПІДТРИМЦІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Підтримка дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах спеціальної та інклюзивної освіти вимагає злагодженої роботи між педагогами, батьками й іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.

Важлива роль у системі освіти дитини з інтелектуальними порушеннями покладається на олігофренопедагога, який не лише допомагає дітям адаптуватися у шкільному середовищі, досягати успіхів у навчальній діяльності, а й забезпечує підтримку родин, що виховують дитину із порушеннями психофізичного розвитку. Активна участь батьків має велике значення для забезпечення освітнього, корекційно-розвивального та виховного середовища, що сприяє максимальному та всебічному розвитку дитини з ООП. Для виховання дитини з інтелектуальними порушеннями недостатньо дотримуватись загальних умов, адже у вихованні дитини необхідно враховувати особливості її психофізичного розвитку. Співпраця закладів освіти з батьками набуває особливої актуальності в НУШ, яка ґрунтується на засадах педагогіки партнерства. В основі педагогіки партнерства - спілкування. Взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками.

Для кращої співпраці з батьками необхідно ознайомитись із їхнім контингентом. Зокрема, педагогам необхідно вивчити такі відомості:

- загальні відомості про сім'ю (склад сім'ї; місце проживання і роботи батьків; житлові, матеріально-побутові та санітарно-гігієнічні умови);
- стан здоров'я членів сім'ї, наявність спадкових захворювань; культурний рівень сім'ї, освіта батьків та інших членів сім'ї;
- положення дитини у сім'ї, хто із членів родини найбільше займається її вихованням;
- ставлення сім'ї до школи, результатів її роботи, педагогічна обізнаність дорослих членів сім'ї, участь сім'ї у виховній роботі школи;
- вплив на дитину сусідів, родичів, ровесників [3, с.238-239].

Адже батьки формують та забезпечують позитивний емоційний стан дитини, мотивацію до навчання, адаптивність до вимог соціуму. Тому важливо, щоб батьки мали необхідну інформацію та підтримку з боку фахівців спеціальної освіти. Олігофренопедагог у цій системі виконує подвійну роль: він не тільки відповідає за навчання і розвиток дитини, а й взаємодіє з батьками, консультує їх щодо особливостей розвитку, індивідуальних навчальних програм, а також надає поради для підтримки дитини вдома. Важливо, щоб у навчальному закладі було налагоджено спілкування та взаємодію між сім'ями та закладом. Таке спілкування повинно бути постійним та відкритим, бо саме воно відіграє важливу роль у процесі співпраці між батьками та іншими фахівцями. Батькам важливо надавати повну інформацію стосовно розвитку їхніх дітей. Фахівці та вчителі не повинні приховувати нічого від батьків, так як будь-які недомовки можуть в значній мірі вплинути на подальший розвиток [2, с.54].

Важливим аспектом стає досягнення гармонійної співпраці між батьками та олігофренопедагогом, що забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини. Олігофренопедагог є спеціалістом, що має важливе значення для успішної соціалізації та освітнього розвитку дітей з інтелектуальними

порушеннями. Він не лише формує індивідуальну навчальну траєкторію для кожного учня з особливими освітніми потребами, а й тісно співпрацює з батьками, допомагаючи їм зрозуміти індивідуальні потреби та потенціал дитини.

У спеціальних закладах олігофренопедагог виконує функції наставника, що сприяє інтеграції дітей з ООП у навчальне середовище, тоді як в інклюзивних закладах його роль полягає ще й у забезпеченні інтеграції у середовище дітей з типовим розвитком. Цей спеціаліст допомагає подолати бар'єри, що можуть виникнути у комунікації між дитиною, педагогами та іншими учнями, що особливо важливо в умовах інклюзивної форми освіти.

Співпраця олігофренопедагога з батьками охоплює кілька основних напрямів, серед яких психолого-педагогічне консультування, розробка індивідуальних навчальних програм та рекомендацій для підтримки розвитку дитини в домашніх умовах. Психолого-педагогічне консультування дозволяє батькам отримати фахові поради щодо особливостей розвитку їхньої дитини, її здібностей, слабких і сильних сторін, а також конструктивних способів взаємодії. Це значно полегшує батькам розуміння специфіки роботи з дитиною та формує більш ефективні стратегії виховання [1, с.42].

Наступним важливим напрямом є участь олігофренопедагога у розробці та коригуванні індивідуальних програм розвитку дитини, що базуються на її поточних потребах і можливостях. До таких програм часто залучають батьків для того, щоб забезпечити єдність навчально-виховного підходу як у закладі освіти, так і вдома, а це сприяє максимальній адаптації та розвитку дитини. Взаємодія на основі спільного складання навчальних програм також дає можливість батькам брати активну участь у навчальному процесі, усвідомлюючи свій внесок у розвиток дитини.

У арсеналі корекційного педагога наявні різні форми роботи з батьками для підвищення їх поінформованості щодо навчання та виховання дітей, розуміння процесу навчання дитини з ООП загалом. Одним із найпоширеніших підходів є проведення семінарів та тренінгів, під час яких батькам надаються необхідні знання й навички для допомоги дитині в домашньому середовищі. Такі заходи можуть охоплювати як загальні теми щодо розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, так і конкретні практичні аспекти, як-от методи мотивації, корекційної роботи та психоемоційної підтримки. Крім того, олігофренопедагоги часто проводять спільні заняття, де батьки можуть разом з дітьми виконувати вправи чи завдання. Це сприяє формуванню єдиної педагогічної лінії у спілкуванні та навчанні дитини, а також забезпечує більш комфортне середовище для дитини, яка бачить, що батьки є активними учасниками освітнього процесу.

Успішними прикладами такої взаємодії є також організація регулярних консультацій, під час яких олігофренопедагог розглядає з батьками успіхи та труднощі дитини, надаючи відповідні рекомендації щодо використання певних

технологій впливу на особистість дитини.

У процесі співпраці корекційного педагогів із батьками дітей з ООП можуть виникають певні бар'єри. Серед них – психологічні труднощі, зокрема небажання батьків визнавати особливості розвитку дитини або страх перед труднощами навчання. Для виховання дитини з інтелектуальними порушеннями недостатньо дотриматись загальних умов, адже у вихованні дитини необхідно враховувати особливості її психофізичного розвитку. Досить часто батьки болюче реагують на визнання у їхньої дитини особливих освітніх потреб, особливо інтелектуального порушення; не завжди погоджуються із рекомендаціями щодо навчання в закладі спеціальної освіти.

Найбільш поширеними є такі помилки у вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями: надмірна опіка дитини, ставлення до неї як до хворої, виконання за неї всіх справ, принесення себе у жертву дитині; відсутність уваги і необхідного виховання, ставлення до порушення дитини як тимчасового явища, пред'явлення дитині вимог нарівні здорової дитини; презирливе ставлення до дитини, приниження її, сприймання її як сімейного тягаря і ганьби [3, с.239-239].

Крім того, можуть існувати комунікативні бар'єри, коли батькам складно розуміти специфічну термінологію чи методики, які застосовує олігофренопедагог. Одним із важливих викликів є також емоційне виснаження, як у батьків, так і у педагогів, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Для подолання цих перешкод корекційного педагога використовують різноманітні стратегії, такі як встановлення довірчих відносин з родиною, поступове залучення батьків до освітнього процесу та доступне пояснення методів, методик і цілей навчання. Розвиток стійкої комунікації та залучення батьків до щоденного життя дитини в навчальному закладі є критично важливими для забезпечення єдності виховного процесу та досягнення поставлених освітніх та виховних цілей.

Завдяки психолого-педагогічному консультуванню, просвітницьким заходам спрямованим на підвищення рівня батьківської компетентності, олігофренопедагоги забезпечують необхідну підтримку, яка дозволяє батькам краще розуміти потреби та можливості дітей та володіти педагогічним інструментарієм для забезпечення максимального розвитку свої дітей. Проте ця співпраця має й свої виклики, подолання яких є важливим завданням як для педагогів, так і для батьків.

Список використаних джерел

1. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : Методичний посібник. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.
2. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : Зб. наук. матеріалів II Міжнародна науково-практична конференція. Полтава :

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. 268 с.

3. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. 2-ге вид., перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.

Мар'яніна Н.О., практичний психолог
*Баговицького ліцею
Слобідсько-Кульчієвецької сільської ради,
Хмельницька обл., Україна*

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У сучасному суспільстві з кожним роком збільшується тенденція створення кращих умов для розвитку дитини з особливими освітніми потребами враховуючи її індивідуальні можливості. Проте, з метою забезпечення якісною освітою дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП), актуальною є стратегія партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, а особливо між командою педагогічних працівників та батьками.

Питання педагогіки партнерства не нове. Українськими вченими його розглянуто з різних аспектів. Так і Л.Савенкова і І.Бех розглянули питання педагогіки взаємодії; на психологічні проблеми модернізації освіти в руслі НУШ звернув увагу С.Максименко; [3,с.252]. В.Кравець - роль сім'ї у вихованні дітей; Т. Ілляшенко - особливості допомоги дітям з труднощами у навчанні в умовах реформи початкової школи. На думку В.Сухомлинського успішність педагогіки партнерства залежить від взаємодії тріади: школа-сім'я-група. [1,с.153].

Школа забезпечує належне виховання дитини насамперед моральне та формує дитячий колектив. Завдяки сімейним стосункам дитина успішно розвивається фізично і морально.[2,с.56]. Група сприяє успішній соціалізації дитини в суспільстві. Реалізація педагогіки партнерства за Сухомлинським сприяє успішному виконанню концептуальних положень Нової української школи у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями[1,с. 151].

Так у Баговицькому та Кульчієвецькому ліцеях Слобідсько – Кульчієвецької сільської ради створенні інклюзивні класи, де практикується партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу – педагогами,

батьками та здобувачами освіти, в нашому випадку, дітьми з ООП.

Налагодження співпраці проходить через три етапи. Перший етап знайомства передбачає визначення загальних цілей, цінностей і потреб. Ще до того як прийде учень з особливостями в розвитку в колективі слід створити сприятливу і дружню атмосферу. Зміст цього етапу включає знайомство педагога з батьками, індивідуальна співбесіда, визначення потреб батьків. Тут доцільно вчителю запропонувати батькам створити детальну анкету, яка розповість про всі важливі аспекти в спілкуванні з їхньою дитиною. Саме так вчитель дізнається, що подобається цій дитині, а що ні. До прикладу, дитина потребує щоб вчитель сидав поруч з нею, а не навпроти, Або ж не любить гучні звуки, тому треба продумати, як приглушити звук дзвоника в класі, щоб не стало негативним тригером.

Другий етап спільної діяльності передбачає складання програми взаємодії педагога з батьками. Зміст даного етапу включає ознайомлення із завданнями закладу освіти, який здійснює інклюзивне навчання, обговорення побажань і очікувань батьків, залучення до обговорення та складання програми співробітництва, організації спільної діяльності. Батьки є активними учасниками на засіданнях команди супроводу дитини з ООП.

Що стосується третього етапу співпраці, він характеризується встановленням партнерських стосунків між педагогом 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 завдань розвитку, навчання та виховання дітей інклюзивного класу, підготовка свят, оформлення плакатів, сімейних альбомів, де діти з ООП є активними учасниками в межах своїх можливостей.

Третій етап реалізується за допомогою різних форм роботи: бесіди і консультації, в яких пропонуються ігрові вправи і завдання спрямовані на закріплення навчального матеріалу, які сприяють розвитку і корекції психічних функцій та підвищенню пізнавального інтересу батьківські «круглі столи», метод кейсів (із залученням психолога), включення батьків у процес занять з дитиною, інформаційні стенди і тематичні виставки тощо...

Співпрацюючи з батьками дітей з ООП практикуємо використання таких форм роботи як: проектування (розроблення сімейних проєктів); створення батьківської кімнати для зустрічей з мамами і татами; відеомайстер-класи (наприклад, перегляд відео з паузами, де вчитель відповідає на питання батьків і т. д.); створення навчальної відеотеки (заняття для дітей та батьків, моделі організації корекційно - розвиваючого середовища в домашніх умовах та ін.); медіатека (звукозаписи розповідей дітей, презентації); віртуальний консультативний офіс (електронна пошта, онлайн-консультація, форум, чат і т. д.); портфоліо – допоможе краще пізнати дитину, її реальні можливості,

динаміку змін; листування педагогів із сім'єю у онлайн форматі.

Успішне вирішення цього важливого завдання залежить від належного спілкування педагогів і батьків з дитиною а особливо це стосується дітей із ООП оскільки їм притаманні порушення мисленнєвих процесів пам'яті, мовлення.

Отже, сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку. Партнерська взаємодія між вчителем і батьками дитини з ООП має ключове значення для успішної інтеграції та розвитку дитини в освітньому середовищі. Така співпраця, на нашу думку, допомагає створити сприятливі умови для навчання, забезпечує послідовність у вихованні та розвитку дитини, а також сприяє її успішній соціалізації в колективі. Залучення батьків дітей з ООП є важливим чинником забезпечення якості процесу інклюзивного навчання і тому дуже важливо, щоб батьки були партнерами, адже від цього залежить створення умов для успішної інтеграції дитини з ООП в заклад освіти і в суспільство.

Список використаних джерел

1. Кравчук Л. Педагогіка партнерства Василя Сухомлинського та робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічна освіта : теорія і практика: зб. наук. праць*. м. Кропивницький : Видавець КЗ «КОШПО ім. Василя Сухомлинського», 2022. С. 151-157.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання : вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
3. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі: навчально-методичний посібник. За ред. Коган О.В. та ін. Київ, 2018. 252 с.

Матвійчук Т. В., вихователь вищої категорії
КЗ «Прибузька спеціальна школа»
Вінницької обласної Ради
с. Агрономічне, Вінницького району,
Вінницька область, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Система освіти в Україні реформується й удосконалюється, беручи до прикладу кращі системи освіти зарубіжних країн. Але одне залишається незмінним і актуальним особливо в умовах повномасштабного вторгнення на

нашу землю – національно-патріотичне виховання підрастаючого покоління, не виключенням є й учні, які мають інтелектуальне порушення (далі – учні з ІІІ). Для останніх має вибудовуватись ціла система корекційно-виховного впливу, адже самостійного осмислення приналежності до нації та вибудовування громадянської позиції не відбувається.

Мета статті – проаналізувати особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів з ІІІ.

У загальній педагогіці питанню національно-патріотичного виховання присвячені роботи О. Базилевської, І. Бех, В. Кульчицького, Ю. Руденко та інших. У спеціальній педагогіці дане питання висвітлені у працях А. Белкіна, М. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висоцької, І. Єременка, Н. Кравець, В. Мачіхіної то ін. Проте, стратегії до виховання зазнають змін, що й робить обрану тему дослідження актуальною й досі.

Як зазначається у наказі МОН України від 06.06.2022 р. №527: «метою національно-патріотичного виховання визначено становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності» [3, с. 4].

Хочеться зауважити, що національно-патріотичне виховання у спеціальних закладах освіти реалізується не окремо, а цілісно з поєднанням інших напрямків виховної роботи, таких як: моральне, естетичне, сімейне, екологічне тощо.

Патріотичне виховання неможливе реалізувати без взаємин дитини з дорослими й однолітками. У цьому проявляється закономірність виховного процесу, підґрунтя якого становить формування особистості в колективі та через колектив. Підкорення особистих інтересів суспільним, товариська співпраця, готовність зрозуміти й допомогти – важливі передумови формування патріотичної свідомості [2]. Справжній патріотизм передбачає єдність базових цінностей і орієнтацій спільноти, зрозумілість та визначеність колективної цілі [2].

Значного корекційного значення набувають для дітей участь у загальношкільних справах – прибиранні й озеленінні території, вітанні ветеранів, охороні порядку, що зближує їх з освітнім закладом, рідним містом, країною [1].

Велику роль у патріотичному вихованні учнів з ІІІ в умовах спеціального закладу відіграє колективна участь у тематичних виховних заходах та святах:

- Дні Соборності України,
- Дні Державного Герба,
- Дні пам'яті та примирення,

- Дні перемоги над нацизмом,
- День миру,
- День захисника та захисниць тощо.

Актуальними залишаються рольові й рухливі ігри з використанням національно-патріотичної атрибутики (національна символіка, костюми, страви тощо).

Отже, національно-патріотичне виховання відіграє визначну роль у становленні дитини, як громадянина держави. Для повноцінної реалізації його потенціалу для дітей з ІП потрібно удосконалювати вже існуючу систему корекційних засобів новими формами та методами роботи. Подальшу перспективу вбачаємо у розробці діагностичного анкетування з метою виявлення та встановлення рівня усвідомленості національного-патріотичного спрямування молодших школярів, які мають інтелектуальні порушення.

Список використаних джерел

1. Базилевська О. Формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливими освітніми потребами шляхом упровадження петриківського розпису в позаурочній роботі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 59–66.

2. Висоцька А. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів. *Дефектологія*. 2005. № 3. С. 29–34.

3. Наказ МОН України від 06.06.2022 р. №527 «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» (дата звернення – 17.10.2024 р.).

Мелевська Т.М., здобувач
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СТАН ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Одним з головних завдань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є лексичний розвиток, який визначається розширенням словникового запасу згідно вікової норми дитини. Дошкільний вік дитини – це період активного мовлення, у якому відбувається швидке збагачення словника, накопичення

лексики у процесі сприйняття навколишнього середовища, взаємодії з дорослими, соціальним та природним довкіллям [1, с. 137].

Лексичний компонент (склад) мови відображає все багатство і розмаїття предметів, явищ реальної дійсності, станів, ознак, простору, дій, часу, тощо. Дошкільники, опановуючи лексичною складовою рідної мови, розвивають увагу до слова і його значення, розширюють активний та пасивний словниковий запас, використовуючи його в усному, а згодом і в писемному мовленні. Багатство словника є ознакою високого мовленнєвого розвитку дитини.

Проблема дослідження лексичного компонента у дітей відображена у численних дослідженнях з психолінгвістики, лінгводидактики, методики розвитку мовлення (праці Л. Калмикової, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновської, В. Бенер, Н. Ільїної, С. Дем'яненко, І. Лапшиної, та ін.). Науковці розглядали структуру лексичного компоненту, етапи лексичного розвитку дитини та завдання, принципи і засоби словникової роботи. Окремої уваги заслуговують дослідження Є. Соботович, яка систематизувала психолінгвістичні закономірності та особливості розвитку лексичної складової у дітей з нормотиповим розвитком мовлення.

Особливої уваги набула проблема дослідження лексичного компоненту мовлення у дітей з мовленнєвим дизонтогенезом, а саме за наявності загального недорозвитку мовлення (далі ЗНМ).

Вчені зазначають про складність процесу оволодіння лексикою та лексичною системністю дітьми з ЗНМ. Зокрема, І. Брушневська, досліджуючи сформованість лексики у дітей з ЗНМ п'ятого року життя, констатує обмежений словниковий запас, диспропорційність між обсягом активного і пасивного словника, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника, недостатня сформованість лексичного прогнозування [2, с. 43]. Особливості засвоєння лексичної складової мовлення за умов нормального та порушеного онтогенезу мовленнєвої діяльності досліджувала О. Олефір. Вчена виділяє труднощі лексичного розвитку дітей з ЗНМ: недосконалість лексичної складової, яка проявляється у несформованості узагальнюючого лексичного значення цілого ряду слів; в уповільненому темпі формування синтагматичних та парадигматичних відношень; в більш пізньому формуванні лексичної системності, організації семантичних полів, якісній своєрідності цих процесів; у наявності в мовленні дітей великої кількості та варіативності лексичних замінів, що обумовлені значним відставанням кількісного словникового запасу, його якісною недосконалістю [4, с. 6-7].

Окремі дослідження присвячені вивченню особливостей засвоєння та використання окремих лексичних категорій дітьми з ЗНМ – дієслівної лексики (Г. Грибань, О. Мілевська, Л. Трофіменко та ін.); описової, емотивної та емоційно-оцінної лексики (О. Мілевська, Н. Січкачук та ін.).

Так, О. Мілевська визначає ряд особливостей в опануванні дієслівної

лексики у середніх та старших дошкільників із ЗНМ: труднощі розрізнення значень афіксальних дієслів; порушення сприймання значень завершеності дії та відтінків значень дій; заміни назв дій словами, близькими до ситуації та зовнішніх ознак; переважання інтуїтивно практичної стратегії сприймання значення дієслова через призму власного досвіду та індивідуальних уявлень про навколишнє; важкодоступність у сприйманні та засвоєнні дієслівної антонімії та синонімії, наявність структурного аграматизму [3, с. 156-160]. Н. Січкачук характеризує емоційно-оцінну лексику у дошкільників старшого віку з ЗНМ та охарактеризувала особливості стану сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики із різним рівнем недорозвитку мовлення, а саме: зниження рівня розуміння групи слів, що позначають емоційні переживання та стани, значні труднощі їх реалізації в експресивному мовленні; у недостатності навичок використання емоційно-оцінної лексики у процесі комунікації. Науковець зазначає, що емоційно-оцінна лексика стимулює та мотивує до розвитку експресивного мовлення дитини, збільшуючи можливості її формування граматичною системою словотвору та удосконалюючи її комунікаційні навички [6, с. 236-237].

Дослідження Л. Трофіменко висвітлюють особливості становлення лексичної системності у мовленні дошкільників з ЗНМ, які, на думку авторки, пов'язані з недостатнім рівнем сформованості на вербальному рівні цілого ряду розумових операцій. Л. Трофіменко наголошує на труднощах диференціації різних відтінків значення слова дітьми з ЗНМ, на труднощах співвіднесення значень слів. Авторка узагальнює результати діагностичного вивчення лексичної системності у дошкільників з ЗНМ і зазначає, що ці діти часто не можуть самостійно назвати слова, що є наявними в пасивному словнику (напр., *шпаківня*), неправильно використовують слова в контексті; замінюють назви предметів, що подібні за зовнішніми ознаками (*майка – сорочка, фонтан – душ*); змінюють назви предметів, що подібні за призначенням (*гличик – пляшка, диван – крісло*); змінюють назви предметів за ситуативним зв'язком (*каток – лід, марка – конверт*); частину предмета замінюють його назвою (*стовбур – дерево, пелюстки – квітка*); взаємозамінюють видові поняття (*береза – дерево, посуд – тарілка*); замість одного слова використовують словосполучення (*бінокль – щоб дивитися, шланг – воду лити*); назви дій замінюють словами, близькими за ситуацією і зовнішніми ознаками (*вирізає – рве*); не можуть назвати деякі дії (*підстрибувати, зазирати*); не знають назв багатьох кольорів; не розрізняють і не називають форму предметів (*квадратний, круглий*); в словнику майже немає узагальнюючих слів; спостерігається різноманітний характер помилок при доборі антонімів синонімів, багатозначні слова часто не розуміють [7, с. 85-95].

Отже, дослідивши наукову літературу з проблеми лексичного розвитку у дітей дошкільного віку з ЗНМ, виявлено ряд труднощів, які перешкоджають збагаченню словника дитини. Тому, вагоме місце у логопедичній корекції

відводиться роботі над збагаченням лексики, з огляду на ту важливу роль, яку вона відіграє в комунікативному оволодінні мовою, мовленням.

Список використаних джерел

1. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ : «Слово», 2021. С. 137.
2. Брушневська І.М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя з загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник МикНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2017. № 3. С. 39–44.
3. Мілевська О.П. Змістові засади формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. 2021. № 37. С. 156–160.
4. Олефір О.І. Корекція лексичної складової мовлення у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими вадами на уроках читання : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ. 2015. 28 с.
5. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії* : Зб. наукових праць : Вип. І. Київ : Актуальна освіта, 2004. С. 11–24.
6. Січкачук Н.Д. Загальна характеристика складових емоційно-оцінної лексики та особливості розвитку її складових у дітей з моторною алалією відповідно до рівня мовленнєвого недорозвитку. *Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії*. Київ : 2011. Вип. № 18. С. 235–238.
7. Трофименко. Л.І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. № 4. С. 85–95.

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

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Широкомасштабна війна в Україні кидає багато викликів усім українцям незалежно від того, де вони проживають і до якої сфери життя належить їхня діяльність. Частина населених пунктів України не має елементарних умов для здійснення освітнього процесу (зруйнована інфраструктура, житлові будинки та заклади освіти, лікувальні установи, спортивні об'єкти, бібліотеки;

тривають постійні обстріли тощо). Значна кількість закладів освіти відчинили свої двері для біженців, надали підтримку тисячам дорослих і дітей.

Однією із вразливих категорій населення, що особливим чином відчуває вплив екстремальних подій, які відбуваються у країні впродовж останніх місяців, є діти, зокрема, діти з особливими освітніми потребами, котрі достатньо гостро сприймають події, які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища [1].

Батьки дітей з особливими освітніми потребами нині відчуваються стресованими вдвічі, адже їм і до того було непросто соціалізувати їх і навчати. А тепер їхні можливості ще зменшилися, натомість діти потребують не меншої (а в травматичних обставинах і більшої) уваги, тоді як ресурс батьків катастрофічно падає.

Дослідженнями різних аспектів допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану, займалися такі науковці як: Г. Дубровинський, О. Косенчук, О. Чуйко та ін.

Оскільки спочатку саме сім'я є ресурсом для особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, виникає необхідність збереження та підтримки психічного та психологічного здоров'я членів сімей, які мають таку дитину.

Основною метою психологічної допомоги батькам, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, 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 обмеженими можливостями здоров'я, з метою розширення кола взаємодії [3].

За звичайних умов життя, мирного часу в країні – всі ці проблеми дуже вдало вирішуються, психологи, соціологи та інші фахівці супроводжують і надають своєчасну допомогу сім'ям, які мають дітей з ООП.

Глиbokі зміни, що відбулися в політичній обстановці нашої країни та світі в цілому, прийняття воєнного стану в Україні – привели фахівців багатьох галузей до висновку про необхідність трансформувати соціально-психологічну допомогу з перенесенням акцентів на допомогу саме в умовах воєнного стану.

Під час війни змінюється світогляд людини. У хвилини небезпеки вона починає поводитися і почуватися зовсім інакше, ніж у повсякденній обстановці. Іноді через страх людина навіть позбавляється самоконтролю.

Сильний вплив на психіку надає і фронтний побут: недоїдання та недосипання, спека чи холод, перевтома та відсутність нормального затишного житла. Такі незручності є дуже великими подразниками, які з великою силою змінюють психологію всіх людей [2].

Таким чином, питання психологічної підтримки батьків та членів сімей дітей з особливими освітніми потребами має бути спрямоване на формування у них психологічної стійкості у подоланні наслідків надзвичайної ситуації,

підвищення рівня стресостійкості, навчання способам самовідновлення тощо.

Список використаних джерел

1. Калініна Т.С. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 3. С. 103 – 107.

2. Косенчук О.Г. Особливості роботи соціального педагога з дітьми та сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових конфліктів. *Theory and methods of educational management*. 2017. № 1. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2017_1_11

3. Чуйко О.В. Зарубіжні моделі психосоціальної реабілітації дітей, травмованих війною. *Український психологічний журнал*. 2017. № 1. С. 192 – 203.

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

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна, яку розпочала російська федерація проти України, має серйозний вплив на усіх людей, у тому числі на сім'ї з дітьми з особливими потребами. Війна посилила психологічні та соціальні проблеми, з якими стикаються такі сім'ї. Зростання рівня стресу, переміщення, втрати та обмежений доступ до послуг створюють нові виклики для сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, підвищуючи необхідність у спеціалізованій психосоціальній підтримці.

Проблеми сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, висвітлювались у працях різних дослідників, серед яких: Е. Тиха, О. Малер, Г. Цикото, А. Душка та ін. Безумовно дослідження з надання психосоціальної допомоги сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами під час війни практично відсутні. Батьки дітей з особливостями розвитку відчувають глибокі внутрішні переживання, пов'язані з військовими діями. Стан стресу, в якому перебувають батьки, не дозволяє їм вибрати адекватні методи і прийоми підготувати дитину до різних сценаріїв, допомогти їй бути в безпеці і адаптуватися до змін [1].

У Наказі МОЗ України від 13.12.2023 № 2118 «Про організацію надання

психосоціальної допомоги населенню» визначено, що *психосоціальна допомога* – індивідуальна або у складі мультидисциплінарної команди діяльність надавачів психосоціальної допомоги, що передбачає надання психосоціальних послуг, спрямованих на збереження психічного здоров'я особи, недопущення загострення психологічних та психосоціальних проблем, розладів психічного здоров'я, перетворення їх у хронічні форми, відновлення та підтримку функціонування особи у фізичній, емоційній, інтелектуальній, соціальній та духовній сферах та підвищення її залученості до суспільного життя; запобігання та полегшення фізичних, психологічних, духовних страждань особи під час надання паліативної допомоги; сприяння особі у психосоціальній адаптації до зміненої життєвої ситуації, осмисленні її досвіду, розширенні самоусвідомлення та можливостей самореалізації, а також допомогу з метою розв'язання психологічних та психосоціальних проблем, зумовлених складними життєвими обставинами, кризовим станом, надзвичайною ситуацією та/або катастрофою, воєнними діями [3].

Психосоціальна підтримка сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, в умовах війни є критично важливою, адже такі сім'ї зазнають подвійного тиску – з одного боку, війна посилює загальну тривожність і нестабільність, а з іншого, догляд за дитиною з особливими освітніми потребами, потребує постійної уваги, емоційних ресурсів і спеціалізованої допомоги.

Психосоціальна допомога, з огляду на дослідження В. Байдик, Ю. Бондарук, Ю. Гопкало, Т. Гнідої, І. Корнієнко, Н. Лунченко, Ю. Луценко, Р. Мороз, В. Панка, І. Ткачук, зокрема і сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами, передбачає:

- психологічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами (індивідуальні сеанси з психологом або арт-терапевтом, ігрова терапія та казкотерапія тощо);
- підтримку батьків (групи підтримки для батьків, консультації з психологами щодо подолання стресу, сімейна терапія, психоосвітні програми);
- соціальну підтримку (соціально-адаптаційні заходи, організація тимчасових центрів підтримки);
- підтримка освітніх потреб (адаптоване дистанційне навчання, навчання в ігровій формі, освітні помічники);
- інформаційна підтримка та консультативна допомога (телефонні гарячі лінії, інформаційні ресурси для батьків, консультації щодо соціальних пільг і послуг);
- соціально-економічна підтримка (фінансова допомога, програми для тимчасово переміщених осіб, тощо);
- медична підтримка та реабілітаційні послуги (мобільні реабілітаційні центри, безперервний доступ до ліків та медичних засобів);
- взаємодія з громадськими організаціями та волонтерами (підтримка

гуманітарною допомогою, організація культурних і розважальних заходів, мобільні соціальні служби);

- навчання фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (тренінги для соціальних працівників і педагогів, навчання батьків основам кризової підтримки) [4].

Комплексна психосоціальна допомога в умовах війни дозволяє сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами отримувати життєво необхідну підтримку, зберігати здоров'я та емоційне благополуччя в екстремальних умовах, а також розвиватися попри усі труднощі [1].

Таким чином, питання психосоціальної допомоги сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами розглядається нами як багатокomпонентна, сфокусована діяльність мультидисциплінарної команди, яка спрямована на комплексну підтримку родин у таких аспектах, як психологічна стабільність, освітній супровід та соціальна адаптація дітей. Така допомога забезпечується командою фахівців, що включає психологів, соціальних працівників, педагогів, логопедів, реабілітологів та медичних працівників. Метою є створення підтримуючого середовища, яке допомагає зменшити стресові фактори та сприяє всебічному розвитку дитини, незважаючи на складні життєві обставини, такі як війна. Важливим в контексті вказаної роботи є психосоціальне благополуччя, яке визначається як максимально комфортний для життя рівень у фізичній, психологічній та соціальній сфері життєдіяльності сімей з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Калініна Т.С. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 3, 2022. С. 103-107.

2. Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій / авт. кол; заг. ред. В. Г. Панок, І. І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 144 с.

3. Наказ МОЗ України від 13.12.2023 № 2118 «Про організацію надання психосоціальної допомоги населенню». URL: <https://moz.gov.ua/article/ministrymandates/nakaz-moz-ukraini-vid-13122023--2118-pro-organizaciju-nadannjapsihosocialnoi-dopomogi-naselennju>

4. Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Ю. П. Гопкало, Т. Б. Гніда, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук; за наук. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2021. 118 с.

Мещина Н.І., практичний психолог,
вчитель-дефектлог, сурдопедагог, фахівець
*Хмельницького інклюзивно-ресурсного центру №1,
м. Хмельницький, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ВИГЛЯДІ «РОЗКЛАДУ» ТА «АЛГОРИТМУ ДІЙ» ДЛЯ ЗМЕНШЕННЯ ПРОЯВІВ НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Візуальна підтримка – це метод корекційного впливу, який передбачає використання карток, зображень або інших візуальних символів для спілкування з дитиною, яка має труднощі у формуванні навичок розуміння та використання мовлення. Головною метою даного методу є формування та використання у повсякденному житті алгоритмів до різних дій. Візуальна підтримка у вигляді «Розкладу» та «Алгоритму дій» розвиває самостійність виконання якоїсь дії або процесу, дозволяє дитині навчатися новим навичкам та зберігати спокій, чим зменшує небажані прояви поведінки [3].

Візуальний розклад - це перелік зображених дій, які потрібно виконати послідовно. Для дітей з особливими освітніми потребами візуальний розклад - це спосіб утримати в полі уваги всі заняття і дії, які потрібно здійснювати протягом дня, а якщо ще й проговорити кожен картинку з розкладу, то це може знизити рівень істерик на протязі дня, так, як дитина вже знає, що на неї чекає і має відчуття контролю ситуації [1].

Це також зручний спосіб освоювати і здійснювати складні комплексні навички, серед яких може бути все, що завгодно: чистка зубів, навички самостійної гри, приготування бутерброду, вміння користуватися туалетом без допомоги дорослих, підготовка до уроків, перебування на уроці та включення в навчальний процес і т.п. [3].

Добре структурований візуальний розклад якісно покращує життя дитини, допомагає стати самостійним та організованим, має наступні переваги:

- дозволяє дитині освоювати нові комплексні навички в індивідуальному ритмі, адже картинку завжди перед очима;
- ілюстрації пояснюють, з чого починати будь-який складний для дитини процес і чим повинен закінчуватися ланцюжок її дій;
- зниження тривожності завдяки передбачуваності майбутніх дій;
- за допомогою візуальних підказок шлях до самостійності стає коротким і простішим;
- розклад може стати першим кроком на шляху до читання, коли слово супроводжується картинкою, навчитися читати істотно легше [3].

Картки візуальної підтримки у вигляді «Розкладу» чи «Алгоритму дій» розробляються або адаптуються під індивідуальні потреби конкретної дитини та допомагають:

- позначити дитині розпорядок дня та черговість занять;
- показати послідовність виконання: що спочатку, а що потім;
- допомогти зрозуміти поняття часу і часових проміжків;
- створити перелік завдань і відмітити, що вже виконано [2].

Створюючи розклади чи алгоритми дій візуальної послідовності завдань необхідно завдання розбивати на дрібні складові, які демонструють послідовність її виконання. Візуальна інформація повинна бути простою, зрозумілою та конкретною. Використовувати слова, значки та малюнки, які дитина зрозуміє з мінімальними зусиллями. Переконайтесь, що список візуально чіткий – він повинен бути ґрунтовно підготовлений, з великими пробілами між рядками, щоб наступні записи були зрозумілими. Іноді потрібно вказати або виділити ключові слова, звертаючи увагу на найважливішу інформацію. Потрібно навчити дитину ставити галочку або закреслювати слова дії у міру виконання плану. Таким чином дитині легше зрозуміти, що таке проходження часу, і це змушує її залишатися організованою. Якщо використовуються малюнки на липучках навчіть знімати їх й поміщати в конверт або коробку із написом «Виконані дії». Розміщення порожніх полів пояснює та визначає наступну активність. Коли дитина бачить порожні місця, вона зрозуміє, що ще потрібно зробити, і буде ставити відмітки «пташки» по мірі дня [2].

Візуальний розклад (розклад дня, розклад усіх занять, розклад певного уроку та інші) має бути в чітко визначеному та доступному місці для дитини. Розклади можуть вирізнятися за кількості дій, які зазначено в ньому. Деякі діти можуть мати розклад на весь день і виконувати його, а для інших їх розклад обмежується 3-4 діями або навіть лише однією. Може бути письмовий розклад дня, схожий на щоденник, фотографії або малюнки, розташовані відповідним порядком [2].

Створюючи розклад спочатку бажано починати з реальних зображень дій (учень за партою, учень стоїть біля дошки та ін.), предметів (підручники, зошити, пенал та ін.), приміщення (клас) та ін. Розклад можна розмістити на стіні поруч з учнем, або в щоденнику де він зможе відмічати в третій графі виконані дії. Розклад можна використовувати в вигляді 3-х колонок де в першій надпис дії чи назва предмету, в другій зображення дії чи предмету, в третій відмітка про виконання [3].

Список використаних джерел

1. Мецишина Н.І. Усунення проявів небажаної поведінки у дітей дошкільного віку засобами візуальної підтримки. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної*

конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 148-151.

2. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.

3. Ткач Х. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 136 с.

Мішеніна А.В., здобувач
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЛЬ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасному суспільстві дедалі більшого значення набуває формування соціально-громадянської компетентності у дітей, включаючи тих, хто має інтелектуальні порушення. Актуальне в умовах сьогодення питання дошкільного виховання, яке є одним з перших та найважливіших етапів у розвитку особистості, коли закладаються основи поведінки, самосвідомості та соціальної адаптації [1, с. 45].

Формування соціально-громадянської компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку є надзвичайно важливим і актуальним завданням у спеціальній освіті. Зміни в суспільних та освітніх стандартах вимагають інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум, надаючи їм рівні можливості для розвитку та повноцінної участі в житті суспільства. Здатність до соціальної інтеграції, комунікації, самообслуговування і дотримання соціальних норм закладається саме в дошкільному віці, коли відбувається інтенсивний розвиток особистості, формуються перші уявлення про навколишній світ та правила взаємодії з ним.

Крім того, сьогодні суспільство потребує громадян, здатних до взаємодії, співпраці та толерантності. Важливим є виховання соціально відповідальних і активних громадян, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Зокрема, це стосується дітей з інтелектуальними порушеннями, які мають свої особливості розвитку. Інтеграція таких дітей у загальне освітнє та соціальне

середовище сприяє не тільки їхньому розвитку, але й вихованню толерантності, емпатії та соціальної відповідальності у їхніх однолітків.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями цей етап є своєрідним, тому вони потребують спеціальних методик та підходів для успішного оволодіння соціальними навичками і адаптації в суспільстві. Саме в дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток особистісних та комунікативних здібностей, що дозволяє підготувати дітей до подальшої успішної соціальної інтеграції [2, с. 78].

Дошкільники з інтелектуальними порушеннями мають специфічні потреби та особливості у процесі розвитку, які впливають на їхню здатність до соціалізації. Однією з головних характеристик є зниження темпу засвоєння нової інформації, обмежена здатність до концентрації уваги та утруднене формування абстрактного мислення [3, с. 22]. Тому для таких дітей важливо забезпечити відповідні умови, де розвиток соціально-громадянських якостей відбуватиметься у сприятливому, підтримувальному середовищі.

У дошкільному вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями важливе значення мають інтерактивні методи, які дозволяють навчати дітей у формі гри та практичних занять. До таких методів належать групові заняття, що сприяють формуванню навичок комунікації та співпраці з однолітками, соціальні рольові ігри, які моделюють різні ситуації з життя, та творчі завдання, що дозволяють виразити себе [4, с. 67]. Застосування цих підходів підвищує рівень соціальної компетентності дітей, дозволяючи їм краще адаптуватися до різних соціальних ролей.

Ефективність процесу формування соціально-громадянської компетентності значною мірою залежить від професійної підготовки та особистих якостей вихователя. Вихователь має враховувати індивідуальні потреби кожної дитини, створюючи атмосферу підтримки та довіри [5, с. 89]. Співпраця з батьками також є важливою складовою, оскільки саме батьки забезпечують безперервність процесу виховання і створюють передумови для закріплення соціальних навичок у повсякденному житті.

Таким чином, формування соціально-громадянської компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою їхньої підготовки до повноцінного життя в суспільстві. Дошкільне виховання відіграє ключову роль у розвитку навичок соціалізації та комунікації, сприяючи адаптації дітей до різноманітних соціальних ситуацій. Використання спеціально адаптованих методик, професійний підхід вихователів та співпраця з батьками створюють сприятливі умови для формування необхідних соціальних якостей у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Застосування спеціально розроблених методик, що сприяють розвитку соціальних навичок, таких як інтерактивні ігри, соціальні тренінги та адаптивне навчання, допомагає дітям поступово освоювати основи соціальних взаємин та вчитися взаємодії з оточенням. Завдяки злагодженій роботі вихователів, які

володіють професійними навичками і прагнуть до індивідуального підходу, у поєднанні із залученням батьків, діти мають можливість розвивати позитивне ставлення до суспільства, розуміти соціальні норми і правила та готуватися до активної участі у громадському житті.

Для ефективного формування соціально-громадянської компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями важлива своєчасна профілактика, що включає:

1. Раннє виявлення та діагностика – забезпечує можливість розробки індивідуальних програм для кожної дитини з урахуванням її специфічних потреб.

2. Розробка індивідуальних програм соціалізації – спеціалісти мають створювати адаптовані методики навчання, що відповідають рівню розвитку кожної дитини, з акцентом на соціальні навички.

3. Співпраця з батьками – постійне залучення батьків до процесу соціалізації та навчання сприяє закріпленню набутих навичок у домашніх умовах і забезпечує безперервність виховного процесу.

Ці та інші заходи дозволяють забезпечити повноцінний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, підтримуючи їхню соціалізацію та громадянську інтеграцію, а також сприяють формуванню стійкої та сприятливої соціальної компетентності.

Список використаних джерел

1. Василенко С. Психолого-педагогічні аспекти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник*. 2020. №3. С. 45–53.

2. Кравченко М. Формування громадянської компетентності дітей дошкільного віку з особливими потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. №1. С. 78–84.

3. Литвиненко О. Особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Спеціальна педагогіка*. 2021. Т. 2. №2. С. 22–29.

4. Романенко Т., Коваленко Л. Інтерактивні методи навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у дошкільних закладах. *Дошкільне виховання*. 2021. №6. С. 67–74.

5. Соколова І. Підтримка та взаємодія вихователів і батьків у вихованні дітей з особливими потребами. *Соціальна педагогіка*. 2022. Т. 4. №3. С. 89–96.

Мигаль С.Б., 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*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Соціалізація – це складний процес взаємодії дитини із соціальним середовищем, у результаті якого вона засвоює соціальні норми, цінності, ролі та навички, необхідні для успішного функціонування в суспільстві.

Соціальне оточення є невід'ємною частиною розвитку дитини, формуючи її погляди, поведінку та цінності. Завдяки взаємодії з іншими людьми дитина освоює соціальні норми, набуває досвіду та пізнає світ.

Соціалізація триває протягом усього життя людини і має свої особливості на різних його етапах. Ці етапи можна співставити з віковою періодизацією життя людини: дошкільний, шкільний вік, молодість, зрілість, похилий вік, старість.

Розуміння процесу соціалізації є необхідним для ефективної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Це дозволяє створити оптимальні умови для їхнього розвитку і сприяє їхній успішній інтеграції в суспільство.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями процес соціалізації має свої особливості. Їм може бути складніше засвоювати соціальні норми і правила, розвивати комунікативні навички та будувати міжособистісні відносини.

Розвиток соціалізації у дітей з нормотиповим розвитком

У дітей з нормотиповим розвитком соціалізація проходить зазвичай плавно і послідовно. Це динамічний процес, який проходить через кілька ключових етапів. Кожен з них характеризується своїми особливостями та завданнями, які дитина успішно долає. Розглянемо детальніше кожен з цих етапів:

✓ Раннє дитинство (від народження до 3 років)

Дитина встановлює міцний емоційний зв'язок з основними доглядачами, найчастіше з матір'ю. Це є основою для подальшого розвитку довіри до інших людей і світу загалом. З'являються усмішки у відповідь на соціальні стимули, що свідчить про розвиток соціальної взаємодії. Починає активно балакати, вимовляти перші слова, що є основою для подальшого розвитку мовлення та спілкування.

✓ Дошкільний вік (3-7 років)

Гра стає провідним видом діяльності, в якій дитина освоює соціальні ролі, вчиться співпрацювати з однолітками та дотримуватися правил. Дитина

навчається вітатися, прощатися, дякувати, ділитися іграшками. Починає розуміти почуття інших людей і співпереживати їм. Крім сім'ї, дитина активно спілкується з однолітками в дошкільному закладі, що сприяє розвитку комунікативних навичок.

✓ Молодший шкільний вік (7-11 років)

Дитина вступає в нове соціальне середовище – школу, де навчається взаємодіяти з учителями та однокласниками, дотримуватися шкільних правил. Активний розвиток пам'яті, уваги, мислення сприяє кращому розумінню соціальних норм і правил. Починає порівнювати себе з іншими, формує свою самооцінку на основі успіхів і невдач. З'являються нові інтереси та захоплення.

✓ Підлітковий вік (11-16 років)

Підліток активно шукає своє місце в житті, формує власні цінності та погляди. Друзі стають особливо важливими, підліток прагне до самостійності та незалежності від батьків, починає виконувати різні соціальні ролі. Фізіологічні зміни впливають на його соціальну поведінку.

Важливо зазначити, що ці етапи є умовними і можуть дещо варіюватися в залежності від індивідуальних особливостей дитини та соціального середовища.

Особливості розвитку соціалізації у дітей з порушеннями інтелекту:

Розвиток соціалізації у дітей з порушеннями інтелекту має свої особливості, які відрізняються від нормотипового розвитку.

✓ Раннє дитинство (від народження до 3 років)

Діти з інтелектуальними порушеннями можуть мати труднощі з встановленням міцного емоційного зв'язку з доглядачами через особливості їхньої поведінки та реакцій на соціальні стимули. Баблекання, перші слова та фрази з'являються пізніше, ніж у нормі, і можуть бути обмежені за змістом. Дітям важко розуміти та використовувати невербальні сигнали (міміку, жести, позу), що ускладнює соціальну взаємодію.

✓ Дошкільний вік (3-7 років)

Ігри часто мають повторюваний характер, відсутні сюжетні лінії та рольові взаємодії. Дітям важко засвоїти правила поведінки в суспільстві, що призводить до конфліктних ситуацій з однолітками. Часто воліють самотню гру або спілкування з дорослими.

✓ Молодший шкільний вік (7-11 років)

Нові соціальні вимоги та велика кількість однолітків можуть викликати у дитини тривогу та стрес. Через когнітивні особливості дітям може бути важко засвоювати навчальний матеріал, що впливає на їхню самооцінку і відносини з однолітками. Часто мають невелике коло друзів або взагалі відсутні дружні стосунки.

✓ Підлітковий вік (11-16 років)

Низька академічна успішність, фізичні особливості можуть негативно впливати на самооцінку і самоприйняття. Через особливості емоційного

розвитку і соціальних навичок підліткам з інтелектуальними порушеннями може бути важко встановлювати близькі стосунки з однолітками. Труднощі у виборі професії, обмежені соціальні ролі.

Фактори, що впливають на розвиток соціалізації у дітей з нормотиповим розвитком: сім'я; дошкільний заклад; школа; соціальне оточення

Фактори, що впливають на розвиток соціалізації з інтелектуальними порушеннями: ступінь інтелектуальних порушень; наявність супутніх порушень; особливості особистості; сімейне середовище; освітні програми.

Для успішної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно:

- Комплексний підхід: Поєднувати зусилля педагогів, психологів, батьків та інших фахівців.

- Індивідуалізація: Враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її темпи розвитку та потреби.

- Створення сприятливого соціального середовища: Формувати в класі атмосферу взаєморозуміння, толерантності та підтримки.

- Використання спеціальних методик: Застосовувати різноманітні методики, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, емоційного інтелекту, соціальних уявлень та навичок самообслуговування.

- Співпраця з родинами: Залучати батьків до процесу соціалізації дитини, надаючи їм необхідну психолого-педагогічну підтримку.

Вирішення проблеми соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями є складним завданням, яке вимагає від усіх учасників освітнього процесу високого професіоналізму, терпіння та творчого підходу. Завдання фахівців – створити сприятливі умови для розвитку соціальних навичок і максимальної самореалізації дитини.

Список використаних джерел

1. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с.

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

3. Утьосов Я.А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць: Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. С.282-290.

Миронова С.П., доктор пед. наук, професор,
проректор з наукової роботи
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні передбачає, що кожна людина має право на отримання рівних можливостей та вільного доступу до освіти [1]. Цей документ, як і ціла низка інших, є визначальними для інклюзивної освіти, завдання якої відповідають також і цілям сталого розвитку [2; 3].

Інклюзивне навчання учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – учнів з ІІ) на часі має низку проблем, зокрема:

- Вибір батьками інклюзивного навчання дітям з помірним і важким ступенем ІІ, для яких режим в закладах загальної середньої освіти та загальна система послуг є невідповідними;
- Протиріччя між необхідністю адаптувати та модифікувати програми ЗЗСО для учнів з ІІ та наявністю для цієї категорії дітей навчальних програм, затверджених МОН України;
- Нехтування вчителями ЗЗСО спеціальної методики навчання;
- Низький рівень реалізації корекційно-розвиткового складника, що формалізує навчання учнів з ІІ;
- Нерозробленість механізму формування інклюзивних міжкласних груп для вивчення навчальних предметів учнями з ІІ;
- Недостатність забезпечення учням з ІІ профорієнтаційних заходів, позаурочних форм діяльності та дозвілля;
- Відсутність фахівців зі спеціальною освітою в ЗЗСО;
- Низький рівень участі батьків дітей з ІІ в роботі команди психолого-педагогічного супроводу;
- Нерозуміння й помилки використання понятійно-категоріального апарату щодо освіти осіб з ООП.

Ці проблеми все ж не мають перешкоджати задоволенню потреб і можливостей учнів з ІІ під час інклюзивного навчання. Тому пропонуємо шляхи подолання окремих проблем на практиці.

- Просвітницька робота з батьками, педагогічною громадою щодо цілей, завдань та особливостей інклюзивного навчання загалом та дітей з ІІ, зокрема.
- Формування батьківської компетентності щодо понять «соціалізація», «освіта», «інклюзія», «інтеграція» та ін.;

- Підвищення відповідальності батьків до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу шляхом взаємодії ЗЗСО з службами по захисту прав дітей;
- Урахування під час адаптації та модифікації навчальних програм для дітей з ІІ і спеціальних програм, які розроблені відповідно до психофізичних особливостей та можливостей учнів з ІІ, містять корекційно-розвиткові цілі;
- Контроль адміністрацією закладу рівня реалізації корекційно-розвиткового складника за такими компонентами:
 - реалізація корекційно-розвиткових цілей на уроках;
 - проведення корекційно-розвиткових занять фахівцями;
- У випадках відсутності фахівців з профільною освітою для проведення корекційно-розвиткових занять співпраця закладу ЗЗСО із ЗВО задля реалізації дуальної освіти з метою підготовки на базі конкретного закладу необхідних фахівців;
- Обов'язкове підвищення кваліфікації вчителів, які працюють з дітьми з ІІ, для формування компетентностей з спеціальної методики за конкретним предметом викладання;
- Розвиток інтересів учнів з ІІ, організація їхнього дозвілля профорієнтації, як в ЗЗСО, так і на базі позашкільних закладів;
- На рівні міста / територіальної громади – запровадження інтегрованих класів для учнів з ІІ, міжкласних груп для вивчення окремих навчальних предметів цими учнями із дотриманням вимоги, щодо забезпечення навчання в цих класах/групах корекційним психопедагогом;
- Внесення коректив в окремі документи ІРЦ, зокрема включення в опис освітніх труднощів учнів з ІІ детальної інформації про їх анатомо-фізіологічні та клінічні особливості для точного розуміння структури порушення та визначення відповідного рівня підтримки.

Отже, інклюзивне навчання учнів з інтелектуальними порушеннями має реалізовуватися не лише на підставі загальних підходів до освіти дітей з ООП, а диференційовано та індивідуально через великі відмінності цієї групи дітей, специфіку їхнього розвитку, потреб і можливостей. Провідними фахівцями, який забезпечують або, принаймні, скеровують навчання учнів з ІІ, мають бути фахівці – корекційні психопедагоги.

Список використаних джерел

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» №957 від 15.09.2021. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
2. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р.

URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

3. Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 р.» від 30.09.2019р. №722.

URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Важливим аспектом підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти є формування у них психологічної готовності до професійної діяльності. Як свідчать дослідження науковців (М. Буйняк, С. Миронова, С. Михальська та ін.) та практичний досвід, далеко не всі абітурієнти, обираючи професію корекційного педагога, є достатньо обізнаними з її особливостями, у окремих з них спостерігаються ознаки впливу негативних суспільних стереотипів щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку, дехто обирає фах корекційного педагога за порадою батьків та друзів. Усе зазначене обумовлює потребу психологічної підготовки майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності, в тому числі й до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – з ООП), ще під час навчання у закладі вищої освіти, оскільки саме психологічна готовність має визначальне значення у формуванні позитивної мотивації як до навчання, так і до майбутньої професійної діяльності.

Професія корекційного педагога належить до педагогічних, тому розглядати психологічну готовність фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності слід з урахуванням готовності до педагогічної діяльності загалом. Проблема готовності до педагогічної діяльності була об'єктом вивчення низки науковців (В. Бочелюк, І. Дичківська, Т. Гуцан, М. Левченко, А. Линенко, С. Максименко та ін.), які розглядають її як комплексне поняття, що передбачає єдність двох складових: професійної та психологічної готовності [1; 2].

У науковому доробку цілої низки вчених (Г. Балла, В. Бондаря, Т. Гуцан, А. Деркача, К. Дурай-Новакової, Є. Ільїна, Л. Кандибович, М. Кужеля, А. Линенка, С. Максименка, О. Мороза, О. Тарнавської, О. Хлівної та ін.)

переконливо доведено, що саме стан психологічної готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності у поєднанні з наявністю педагогічних здібностей забезпечує не тільки її ефективність, але й можливість подальшого вдосконалення [2].

Вивченню різних аспектів підготовки фахівців до професійної діяльності в спеціальній та інклюзивній освіті присвячено наукові праці М. Буйняк, І. Демченко, В. Коваленко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, С. Михальської, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [1; 2; 3; 4].

М. Буйняк, С. Миронова, С. Михальська та ін. наголошують на значущості психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх корекційних педагогів, розглядаючи її як передумову для успішного оволодіння фаховими компетентностями [3; 4].

Грунтовний аналіз та узагальнення загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволяє нам стверджувати, що поняття «психологічна готовність до професійної діяльності корекційного педагога» поєднує психологічну готовність до педагогічної діяльності (оскільки корекційний педагог є насамперед педагогом) та психологічну готовність до роботи з дітьми з ООП.

М. Буйняк дає характеристику поняття «психологічна готовність до роботи з дітьми з ООП» як складової психологічної готовності майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності. Її вчена розглядає як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з ООП, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння й навички, особистісні якості, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з ООП та успішну взаємодію з ними [1].

На думку дослідниці «психологічна готовність до роботи з дітьми з ООП» поєднує:

✓ психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» тощо);

✓ психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, толерантність, педагогічний оптимізм та гнучкість, високий рівень домагань вчителя);

✓ психологічну готовність до роботи в спеціальному чи інклюзивному закладі (толерантне ставлення до всіх учнів класу, гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, прагнення до саморозвитку тощо) [1].

С. Михальська у структурі психологічної готовності майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності виділяє п'ять компонентів:

мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний. На думку дослідниці ця готовність визначається певними чинниками:

✓ внутрішньою готовністю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

✓ всебічною обізнаністю з психологічними, емоційними та поведінковими реакціями дітей з ООП;

✓ здатністю витримувати тривале психоемоційне навантаження і

✓ попереджувати розвиток синдрому професійного вигорання [4].

Отже, аналіз літературних джерел засвідчив, що психологічна готовність фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з ООП є складовою їхньої готовності до професійної діяльності. З огляду на це, вагомим завданням підготовки корекційних педагогів у закладі вищої освіти є формування у них не лише фахових компетентностей, а й психологічна підготовка до майбутньої професійної діяльності, зокрема й до взаємодії з дітьми з ООП. Перспективним напрямом розв'язання вказаної проблеми вважаємо розробку навчально-методичного забезпечення психологічної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Буйняк М.Г. Дослідження психологічної готовності здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 63, 2023. Т. 2. С. 43-46. (електронне видання). http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_2/8.pdf

2. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ. 2019. 322 с.

3. Миронова С.П., Буйняк М.Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.

4. Підготовка майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійного розвитку : навчально-методичний посібник / укладач: Світлана Михальська [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 234 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7905>

Михайлюк Л.В.,
вчитель української мови та літературного читання
*КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний
центр «Оберіг», м. Львів, Україна*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА ЛІТЕРАТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Дидактичні ігри відіграють надзвичайно важливу роль у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями, адже робота з такими дітьми потребує застосування особливих методів і прийомів для засвоєння знань, формування мовленнєвих навичок та розвитку пізнавальних здібностей. Ігрова форма навчання дає можливість ефективно поєднувати навчальні завдання з елементами гри, що значно підвищує інтерес дітей до занять і забезпечує їхню активну участь у навчальному процесі.

На думку дослідників, зокрема Є. Данільченко, Т. Докучиної, Ю. Соловей, Н. Тарасенко, Ю. Селюкової, Н. Любчич, Ю. Картавої та ін. дидактичні ігри є одним із основних методів навчання, який сприяє розвитку мислення, мовлення та соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони підкреслюють, що завдяки дидактичним іграм діти можуть поступово формувати уявлення про навколишній світ, засвоювати базові мовленнєві та математичні поняття, розвивати пам'ять, увагу, моторику та інші необхідні навички [1; 2; 3].

Дидактичні ігри створюють ситуацію, в якій дитина має змогу використовувати свої знання та вміння, не боячись помилитися. Це особливо важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки вони часто потребують додаткової підтримки у вигляді навідних запитань, допомоги в інтеграції нових знань. Завдяки ігровій формі навчання вони більш охоче беруть участь у завданнях, оскільки навчання у формі гри забезпечує позитивну емоційну реакцію та сприяє кращому засвоєнню матеріалу [1; 2].

Таким чином, дидактичні ігри є важливим компонентом навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки вони не лише полегшують процес засвоєння знань, а й сприяють розвитку мовленнєвих, когнітивних та соціальних навичок.

Дидактичні ігри є потужним інструментом розвитку мовлення та літературних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями. Завдяки ігровій формі навчання діти легше засвоюють новий матеріал, краще розуміють зміст текстів і підвищують свою мотивацію до навчання.

Основними напрямками використання дидактичних ігор для розвитку мовлення та літературних компетенцій є:

1. Формування лексичних навичок та поповнення словникового запасу. Дидактичні ігри, спрямовані на знайомство з новими словами та поняттями, дозволяють дітям закріпити лексичний запас, необхідний для розуміння текстів. Наприклад, ігри «Склади речення» або «Знайди зайве» допомагають дітям засвоїти базові лексичні одиниці, навчитися групувати слова за змістом і розширювати власний словниковий запас.

2. Розвиток навичок зв'язного мовлення. Ігри на складання розповідей або опис об'єктів («Придумай історію», «Опис предмета») сприяють розвитку зв'язного мовлення. Вони допомагають дітям структурувати свої думки, будувати речення, висловлювати власні думки та зрозуміло формулювати відповіді, що є важливим для роботи з літературними текстами.

3. Формування граматичних структур і правильності мовлення. Дидактичні ігри, орієнтовані на використання прикметників, дієслів або іменників, допомагають дітям освоювати основи граматики. Наприклад, гра «Склади правильне речення» розвиває вміння використовувати слова у правильній формі, що важливо для розуміння та побудови речень у художніх текстах.

4. Розвиток аудіальних навичок і літературного слуху. Ігри на слухове сприйняття, наприклад, «Впізнай героя за описом» або «Закінчи фразу», допомагають дітям розвивати вміння слухати та запам'ятовувати. Це навчає їх розуміти і зосереджуватися на прочитаному або прослуханому матеріалі, що важливо для засвоєння літературного змісту.

5. Розвиток навичок комунікації та соціальної взаємодії. Дидактичні ігри із залученням партнерів (наприклад, «Задай питання другу», «Вгадай героя за запитаннями») сприяють розвитку навичок спілкування. Це допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями взаємодіяти з однокласниками, висловлювати свої думки та формувати навички культурного спілкування.

6. Розвиток розуміння літературних текстів. Використання ігор на розуміння змісту, таких як «Хто це сказав?» або «Що станеться далі?», допомагає дітям розвивати здатність розуміти художній текст і його логічний зв'язок. Це сприяє кращому сприйняттю літературних текстів, відтворенню сюжету та аналізу змісту.

Наведемо приклади дидактичних ігор для розвитку мовлення та літературних компетенцій:

«Опиши героя». Дитині пропонують картинку з персонажем або описом героя з літературного твору. Вона повинна описати зовнішність і характер героя, використовуючи різні прикметники та дієслова. Ця гра розвиває навички зв'язного мовлення та формує вміння аналізувати персонажів.

«Склади розповідь»: Дітям дають серію картинок із зображенням подій сюжету. Вони мають розташувати їх у правильному порядку та розповісти історію. Це допомагає засвоїти навички побудови тексту, структурувати події та закріплювати розуміння логічних зв'язків між частинами тексту.

«Що відбувається?»: учитель пропонує кілька картинок, що ілюструють різні дії (читає, малює, спить тощо). Дитина має скласти речення, що описують дію, та правильно застосовувати дієслова. Гра допомагає дітям розвивати словниковий запас і використовувати граматично правильні форми слів.

«Відгадай емоцію»: дітям пропонують картинки з героями в різних емоційних станах (сумний, веселий, здивований). Вони мають відгадати емоцію та пояснити, що, на їхню думку, спричинило цю емоцію. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту, розумінню персонажів і вдосконаленню описового мовлення.

«Впізнай за голосом»: педагог читає уривок тексту з певною інтонацією (весело, сумно, сердито), а діти мають вгадати, якому настрою відповідає цей уривок. Це допомагає розвивати літературний слух і вміння розпізнавати емоційні відтінки у мовленні.

Таким чином, дидактичні ігри на уроках української мови та літератури є ефективним засобом для розвитку мовлення та літературних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони сприяють засвоєнню мовленнєвого матеріалу, розвитку соціальних і комунікативних навичок та допомагають дітям краще розуміти літературний контекст, розширюючи їхній словниковий запас та вміння працювати з художнім текстом.

Список використаних джерел

1. Бобер А. В. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс]. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/10> (дата звернення: 11.10.2024).

2. Докучина Т.О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2017. № 9 (2). С. 56–64.

3. Косенко Ю.М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 184–191.

Михальська С.А., доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Комплексна оцінка – збір та інтерпретація інформації про особливості розвитку особи з метою визначення її особливих освітніх потреб та визначення її освітніх труднощів, розроблення рекомендацій щодо її індивідуальної освітньої траєкторії, модифікації чи адаптації освітньої програми (навчальних предметів), організації освітнього середовища, особливостей організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг [4].

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців ІРЦ на визначення оптимального освітнього маршруту для кожної дитини з особливими освітніми потребами [1, с. 5].

До завдань комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини відносять:

- визначення особливих освітніх потреб;
- визначення особливостей розвитку дитини, її сильних та слабких сторін;
- розробку рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині, а також рекомендацій щодо освітньої програми дитини, особливостей організації освітнього середовища, потреби в індивідуальній програмі розвитку;
- розробку рекомендацій щодо організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини.

Інклюзивно-ресурсний цент проводить комплексну оцінку у випадках:

- звернення батьків (одного з батьків) або законних представників дитини;
- особисте звернення дітей віком від 16 до 18 років;
- звернення адміністрації закладів освіти (за наявності згоди батьків (одного з батьків) або законних представників дитини);
- звернення органів опіки та піклування щодо проведення комплексної оцінки дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування.

Первинний прийом батьків (одного з батьків) або законних представників дитини проводить психолог центру, який визначає час та дату проведення комплексної оцінки.

Комплексне оцінювання розвитку дитини може здійснюватися в межах

ІРЦ, за місцем навчання та, за потреби, за місцем проживання дитини.

Участь батьків (одного з батьків) або законних представників дитини є обов'язковою. У випадках, коли батьки або законні представники дитини відмовляються пройти комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, керівництво ІРЦ невідкладно інформує службу у справах дітей за місцем проживання дитини, територіальний підрозділ Національної поліції для вжиття заходів щодо захисту прав дитини.

Під час проведення комплексної оцінки педагогічні працівники ІРЦ повинні:

- створити атмосферу довіри та доброзичливості;
- враховувати фізичний та емоційний стан дитини;
- зважати на індивідуальні особливості її розвитку;
- враховувати вік, місце проживання, мову спілкування тощо.

Процедура і тривалість оцінювання визначаються згідно з віковими та індивідуальними особливостями розвитку дитини. Крім того, кількість зустрічей визначається часом для застосування методик оцінки.

Кожен педагогічний працівник, який індивідуально здійснює оцінку: аналізує й інтерпретує результати оцінювання; визначає особливості розвитку дитини; визначає потреби у сфері оцінювання; розробляє рекомендації з надання психолого-педагогічної допомоги; розробляє рекомендації для організації освітнього процесу дитини.

Узагальнення результатів комплексної оцінки здійснюється на засіданні фахівців ІРЦ, в якому мають право брати участь батьки (один з батьків) або законні представники дитини з ООП. Під час засідання визначається:

- наявність/відсутність особливих освітніх потреб;
- категорія особливих освітніх потреб;
- потреба в асистенті вчителя, асистенті дитини;
- обсяг надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині;
- рекомендації щодо освітньої програми дитини, потреба в індивідуальній програмі розвитку;
- рекомендації щодо організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини [3, с. 134-138].

Отже, алгоритм здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки в інклюзивно-ресурсному центрі (при вивченні особи віком від 3 до 18 років) наступний [2, с. 10-18]:

1. Первинний прийом заявника перед проведенням комплексної оцінки проводить керівник (директор) інклюзивно-ресурсного центру або уповноважені ним працівники.
2. Оцінка фізичного розвитку особи.
3. Оцінка мовленнєвого розвитку особи.

4. Оцінка когнітивної сфери.
5. Оцінка емоційно-вольової сфери.
6. За потреби і за письмовою заявою батьків проводиться додаткове спостереження за дитиною за межами ІРЦ.
7. Формування висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Заєркова Н.В., Трейтяк А.О. *Інклюзія від А до Я: поради для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів*. Інклюзивне навчання. Київський університет імені Бориса Грінченка, Київський університет імені Бориса Грінченка. 2021. 59 с.
2. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О., Данілавичюте Е.А. та ін. 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Method.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : Б.в., 2018. 252 с.
4. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. [Електронний ресурс]. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>

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

НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСНОВНИХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Для розуміння діяльності людини, важливим є знання функціонування основних психічних процесів. Ще донедавна ці питання залишалися мало вивченими і основні відомості про протікання психічних процесів були суто теоретичними, але за останні десятиліття з'явилися дослідження які показали роботу головного мозку.

Мета дослідження: фізіологічний аналіз роботи мозку під час сприймання і обробки сенсорної інформації, що дозволяє зрозуміти базові

механізми його функціонування.

До робіт І. Павлова в фізіології, був відсутній чітко виділений розділ по дослідженню співвідношення психічного і фізіологічного. Окремі роботи фізіологів розглядалися найчастіше в рамках психології. Починаючи з робіт І. Павлова, проблема співвідношення психічного і фізіологічного починає розвиватися фізіологічними методами в рамках «фізіології вищої нервової діяльності». Цей термін був запропонований Павловим для позначення тієї області фізіології, яка займається дослідженням фізіологічних основ психічної діяльності [1; 9-11].

І. Павлов і його послідовники проводили вивчення фізіологічних основ психічної діяльності людини і тварин, що стоять високо на еволюційних сходах. Однак, в процесі своїх досліджень вони зрозуміли, що фізіологічні процеси, що лежать в основі цілеспрямованої діяльності людини, в основі людського мислення, мовлення, пам'яті та емоційних реакцій, неможливо вивчити на тваринах. Тому протягом останніх років розвиваються інші наукові напрями, що вивчають фізіологічні основи психічної діяльності і поведінку людини [1; 9-11].

До основних психічних процесів, які цікавили науковців варто віднести пам'ять увагу та емоційну сферу особистості.

Одним з перших вивченням вищих форм пам'яті у дітей займався видатний психолог Л. Виготський, який вперше приступив до вивчення питання про розвиток вищих форм пам'яті і разом зі своїми учнями показав, що вищі форми пам'яті є складною формою психічної діяльності, соціальної за своїм походженням, прослідкувавши основні етапи розвитку складного опосередкованого запам'ятовування [2; 105-140].

Дослідження найскладніших форм довільної мнемічної діяльності, в яких процеси пам'яті пов'язані з процесами мислення, були доповнені вітчизняними дослідниками, які звернули увагу на закони, що лежать в основі мимовільного запам'ятовування, і детально описали форми організації матеріалу, який запам'ятовується. Власне дослідження А. Смірнова і П. Зінченко, що відкрили нові істотні закони пам'яті як усвідомленої людської діяльності, встановили залежність запам'ятовування від поставленого завдання і виділили основні прийоми запам'ятовування складного матеріалу.

Не дивлячись на реальні успіхи психологічних досліджень пам'яті, механізм фізіологічного започаткування слідів і природа самої пам'яті залишались невивченими. І лише нещодавно з'явилися дослідження, які показали, що запис, збереження і відтворення слідів пов'язані з глибокими біохімічними змінами, зокрема з модифікацією РНК, і що сліди пам'яті можна переносити гуморальним, біохімічним шляхом [2; 105-140].

Специфічною властивістю людини є можливість керувати своєю пам'яттю. Тому довільне запам'ятовування людиною будь-якої інформації є складним активним процесом, причому людина запам'ятовує насамперед

загальні положення, зміст інформації, а потім її деталі [1; 52-56].

Нормальним фізіологічним явищем для пам'яті є процес забування певної інформації, що тривалий час не використовується або не є важливою. Повна відсутність забування є такою ж хворобою пам'яті, як і повна нездатність до навчання. Нормальна робота мозку вимагає зваженої роботи двох процесів: запам'ятовування і забування [4; 126-140].

Значний внесок у розкриття природи уваги (її фізіологічних основ) зробили І. Сеченов, І. Павлов, О. Ухтомський. І. Павлов дослідив, що фізіологічною основою уваги є наявність стійкого осередку оптимального збудження у корі великих півкуль головного мозку, що негативно індукує суміжні її ділянки [2; 105-140].

На думку вчених, основною функцією уваги є вибіркова організація взаємодії окремих модулів паралельно-розподіленої системи, що забезпечує узгоджену (когерентну) і гармонійну поведінку. Мотиваційний контроль процесу уваги забезпечується зв'язками медіадорзального ядра, яке входить до складу фронтоталамічної системи, із структурами лімбічного кола, включаючи поясну кору [4; 272-280].

Емоції і почуття, як і пізнавальні процеси, є специфічні форми відображення реальної дійсності. Виникнення і протікання емоцій тісно пов'язане з діяльністю різних модулюючих систем мозку. Вважається, що основну роль у цьому відіграє лімбічна система [2; 105-140].

Циркуляція нервових імпульсів по замкнених ланцюгах лімбічної системи крім формування відповідного емоційного стану є суттєвим елементом системи консолідації пам'ятних слідів. Незаперечним доказом цього є те, що більшість інформації, яку ми запам'ятовуємо і відтворюємо, є емоційно забарвленою. Сформовані емоції є важливою складовою фізіологічних механізмів формування уваги та інтересів [4; 146-158].

Не всі суб'єктивні переживання належать до емоцій. О. Леонтьєв розрізняє три види емоційних процесів: афекти, власне емоції й почуття. Афекти – сильні й відносно короткочасні емоційні переживання, що супроводжуються специфічними руховими й вісцеральними проявами. Власне емоції виражають оцінне особисте ставлення до ситуації, яка складається або яка можлива. На відміну від афекту вони мають більш тривалий стан, іноді лише слабко проявляються в зовнішній поведінці. Предметні почуття – узагальнення емоцій, пов'язаних з уявленням або ідеєю про який-небудь об'єкт. Вони проявляються як стійкі емоційні стосунки [3; 87-109].

Таким чином, стає зрозумілим, що мозок працює за своїми законами, що дозволяє йому аналізувати й перероблювати інформацію, що надійшла, зіставляти її з наявними відомостями і потребами організму, і на основі цього складного синтезу знаходити форми поведінки, найбільш сприятливі для даних умов.

Список використаних джерел

1. Іонов І.А Фізіологія вищої нервової діяльності (ВНД): навчальний посібник / І.А. Іонов, Т.Є. Комісова, А.В. Мамотенко, С.О. Шаповалов, О.М. Сукач, Н.Ф. Теремецька, О.О Катеринич. Х. : ФОРМ Петров В.В. 2017. 143 с.
2. Кузів О.Є. Психофізіологія. Курс лекцій. Тернопіль : вид-во ТНТУ ім. І. Пулюя. 2017. 194 с.
3. Левенець С.В., Гаврилюк С.В., Боярчук О.Д. Основи нейрофізіології та вищої нервової діяльності : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Т. Шевченка». 2010. 166с.
4. Макаруч М.Ю., Куценко Т.В., Кравченко В.І., Данилов С.А. Психофізіологія : навчальний посібник / М.Ю. Макаруч, Т.В. Куценко, В.І. Кравченко, С.А. Данилов К. : ООО «Інтерсервіс». 2011. 329 с.

Михальський А.В., кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри інклюзивної освіти,
реабілітації та гуманітарних наук
*Навчально-реабілітаційного закладу вищої
освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЕТИОЛОГІЯ ТА КЛІНІЧНІ ПРОЯВИ ПСИХІЧНОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗУ

Дизонтогенез (disontogenesis) – це порушення розвитку організму на якомусь етапі онтогенезу. Онтогенез – індивідуальний розвиток організму від його зародження до смерті, що протікає етапами у вигляді кількісних і якісних зрушень від менш до більш досконалої його будови та функціонування. Психічний дизонтогенез – патологія психічного розвитку із зміною послідовності, ритму та темпу процесу дозрівання психічних функцій.

Проблема аномального психічного і фізичного розвитку особистості для психології є дуже актуальною. Комплексне дослідження порушень психічного розвитку дитини стає глобальною та загальнозначимою проблемою в аспекті транскультурних даних про те, що кількість дітей з порушеннями в розвитку в останні роки збільшилася і становить у регіонах соціального неблагополуччя 20%, а з урахуванням всього діапазону порушень (від незначних до тяжких) кількість цих дітей в різних регіонах збільшується до 35-43% [2, с. 481].

У вітчизняній психології при вивченні тих чи інших варіантів дизонтогенезу достатньо інтенсивно дискутується проблема генетичного і соціального в психіці. Показовим у цьому сенсі є вивчення детермінант інтелектуального розвитку дітей, диференціації інтелектуальних здібностей.

Наразі в диференціальній психології відмічається високий відсоток генетичної зумовленості інтелекту – почасти більше половини [3, с. 296].

Причиною дизонтогенезу найчастіше є локальні та системні порушення ЦНС. До органічних факторів виникнення дизонтогенезу традиційно відносять церебральну патологію, структурні, тобто органічні ураження мозку та функціональні порушення мозкової діяльності.

Дизонтогенез психічного розвитку може виникати під впливом (багатьох внутрішніх та зовнішніх факторів (генетичних, біологічних, психогенних та мікросоціальних), а також при їх поєднанні та взаємодії. Соматичні захворювання є також важливим фактором у виникненні дизонтогенезу (після органічних ушкоджень головного мозку) причиною, що викликає порушення психофізичного здоров'я дітей.

Депривація може бути повною та частковою, сенсорною та емоційною. Але в будь-якому з варіантів вона дуже впливає на психічний розвиток дитини, призводячи до її порушення, тобто дизонтогенезу.

Сучасна думка на етіологію – багатофакторність. Найбільш значущі взаємодіючі групи чинників: спадковість, темперамент, мінімальна мозкова дисфункція, соматична патологія, особливо з ушкодженням мозку, соціально-економічні та культуральні чинники.

Головним критерієм дизонтогенезу є дефект, викликаний генетичними (хромосомними змінами, генними мутаціями) або негенетичними (інфекціями, інтоксикаціями, травмами тощо) факторами [1, с. 9].

Згідно з клініко-психологічними матеріалами, найбільш грубе недорозвинення психічних функцій виникає внаслідок впливу різних шкідливостей, в період інтенсивної клітинної диференціації структур головного мозку, тобто на ранніх етапах ембріогенезу, на початку вагітності.

Варіанти дизонтогенезу умовно можна розбити на три групи (В. Лебединський):

1. Група аномалій, викликаних відставанням розвитку: *недорозвинення і затриманий розвиток*.

2. Група аномалій, в яких провідною ознакою є диспропорційна розвитку: *спотворений і дисгармонійний розвиток*.

3. Група аномалій, викликаних поломкою, випаданням окремих функцій: *пошкоджений і дефіцитарний розвиток*.

Основними типами психічного дизонтогенезу є регресія, розпад, ретардація та асинхронія психічного розвитку.

Регресія (регрес) – повернення функцій на більш ранній віковий рівень як тимчасового, функціонального характеру (тимчасова регресія), і стійкого, що з пошкодженням функції (стійка регресія).

Явища регресу диференціюють від явищ *розпаду*, у якому відбувається повернення функції на більш ранній віковий рівень, та її груба дезорганізація чи випадання. Чим важче ураження нервової системи, тим стійкіший регрес і

ймовірніший розпад.

Ретардація – запізнення або призупинення психічного розвитку.

Асинхронія – спотворений, диспропорційний, дисгармонійний психічний розвиток. Характеризується вираженим випередженням розвитку одних психічних функцій і властивостей особистості, що формується, і значним відставанням темпу і термінів дозрівання інших функцій і властивостей, що стає основою дисгармонічної структури особистості та психіки в цілому.

У випадку, коли дизонтогенез зумовлює інтелектуальне порушення, в дітей спостерігається недорозвинення всієї психіки в цілому, її адаптивних можливостей, порушення мислення: малорухомістю, встановленням головним чином конкретних зв'язків, нездатністю до відволікання. Неминуче страждають також передумови до інтелектуальної діяльності. Увага характеризується недостатньою довільністю і ціленаправленністю, звуженням обсягу, трудностю зосередження, а також переключення. Нерідко при непоганій здатності до механічного запам'ятовування спостерігається слабкість смислової і особливо асоціативної пам'яті.

У всіх дітей з порушеннями інтелекту відсутнє характерне для здорової дитини нестримне прагнення пізнати навколишній світ, знижена реакція на зовнішні подразники, відзначається байдужість, загальна патологічна інертність (занепокоєння, дратівливість тощо).

На даний час ефективних засобів лікування дизонтогенезу не існує. Тому основним засобом боротьби з даним порушенням є профілактика. Вона спрямована на недопущення впливу на вагітну жінку і плід тих факторів, які ушкоджують ЦНС (на етіологічні чинники).

Список використаних джерел

1. Кобильченко В., Омельченко І. Закономірності психічного розвитку в онтогенезі й дизонтогенезі: медичний та психологічний аспекти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 2. С.7–19.

2. Мушкевич М.І. Психічний розвиток дітей з особливими потребами дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Випуск 10. С. 480–489.

3. Шмаргун В. М. Проблема дизонтогенезу у віковій психології. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: VI міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 листопада 2005 р., Київ. 2005. С. 295–297.

Молофій С.І., здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЕФЕКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОСВІТИ ДІТЕЙ З ООП

Комунікація є ключовою навичкою будь-якого фахівця, особливо в освіті дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Від здатності педагога чітко, доступно і емпатійно передавати інформацію залежить не лише освітній процес, але й емоційний та соціальний розвиток учнів з ООП. Тож ефективна комунікація є невід'ємною складовою професійної компетентності фахівців з освіти дітей з ООП.

Можна виділити декілька основних аспектів ефективної комунікації як складової професійної компетентності освітян, що працюють з дітьми з ООП:

1. Індивідуальний підхід та емпатія. Ключовий принцип роботи з дітьми з ООП – це врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Ефективна комунікація вимагає розуміння потреб учня і відповідну адаптацію навчальних методик. Педагог має бути чуйною та емпатійною людиною, здатною створити комфортні умови для навчання. Емпатія допомагає вибудовувати довірчі стосунки між педагогом і учнем, що є основою для успішної взаємодії та результативного навчання [4].

2. Використання альтернативних засобів комунікації. Для дітей з ООП, особливо тих, хто має труднощі з мовленням або сприйняттям інформації, важливо використовувати альтернативні форми комунікації. Це можуть бути жестова мова, піктограми, візуальні підказки або технологічні засоби. Наприклад, візуалізація за допомогою спеціалізованих програм на комп'ютерах чи планшетах може суттєво полегшити процес спілкування з учнями, у яких порушено слух або мовлення [1; 3].

3. Командна робота та партнерська взаємодія. Комунікація педагога з колегами та батьками учня є важливою для успішного освітнього процесу. Фахівці повинні координувати свої дії з іншими учасниками навчання (психологами, логопедами, соціальними працівниками), щоб забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини. Ефективна взаємодія з командою фахівців і родиною дитини суттєво покращує результати навчання і сприяє кращій інтеграції учня в суспільство [6].

4. Педагогічні технології та професійне зростання. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є важливим для покращення взаємодії з дітьми з ООП. Інноваційні технології дозволяють

адаптувати навчальний процес під потреби учнів, роблячи комунікацію більш ефективною. Водночас, постійне професійне зростання педагогів через участь у тренінгах, конференціях та впровадження новітніх технологій є важливою умовою підвищення їхньої комунікативної компетентності [2; 5].

Ефективна комунікація є необхідним компонентом професійної компетентності фахівців з освіти дітей з ООП. Вона охоплює не лише передачу інформації, але й розуміння індивідуальних потреб учня, використання альтернативних методів комунікації та співпрацю з командою фахівців і батьками. Інклюзивна освіта в Україні розвивається завдяки впровадженню нових педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Гавриленко Л. І. (2019). *Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивній освіті: досвід українських шкіл*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4(84). С.45-54.
2. Кабанова О. В. (2020). Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: український контекст. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету*, 185(3). С.102-111.
3. Beukelman D., & Mirenda P. (2020). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Paul H. Brookes Publishing Co.
4. Coleman M. R. (2018). *Empathy in Education: The Key to Successful Classrooms*. Taylor & Francis.
5. Downing J. E. (2010). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co.
6. Friend M., & Cook L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*.

Мостовий Л.П., аспірант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка
УДУ імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СУРДОПЕДАГОГІВ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Діяльність сурдопедагогів у розвинених країнах Європи має свої специфічні риси, що обумовлені як соціальною політикою, так і культурними традиціями в області освіти осіб з порушеннями слуху. Саме тому, розглянемо основні характеристики роботи сурдопедагогів в європейських країнах,

акцентуючи увагу на найбільш прогресивних практиках. У розвитку спеціальних навчально-виховних закладів для глухих дітей спостерігається багато спільного серед різних зарубіжних країн [1, с. 15].

Теоретичні основи інклюзивного навчання в країнах Європи розроблені такими зарубіжними вченими, як M. Ainscow, D. Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crocket, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend та ін. Разом із тим науковці констатують проблеми в науковому контексті та практичній реалізації інклюзивного навчання.

У більшості європейських країн спеціальні навчальні заклади для глухих дітей не включалися до державної системи народної освіти, яка сформувалася наприкінці XVIII — на початку XIX ст. Це призводило до різноманітності в типах закладів, змісті навчання та співвідношенні загальної освіти з ремісничою підготовкою. Заклади часто не підпадали під державні освітні норми, що також впливало на якість освіти. Переважно глухим дітям створювалися школи-інтернати, які забезпечували постійний педагогічний вплив. Проте вже на початку XIX ст. почали з'являтися ідеї про доцільність навчання глухих дітей разом з чуючими. Найбільш відомою стала система А. Бланше у Франції (1856 р.), що прагнула зберегти сімейні зв'язки глухих дітей та забезпечити доступ до навчання для більшої кількості учнів. Строки навчання у різних закладах для глухих дітей варіювалися від 6 до 10 років і залежали від матеріальних можливостей навчальних закладів. Підготовчі класи були представлені не в усіх училищах, в деяких вони були дворічні, в інших - трирічні або навіть чотирирічні [6, с. 164].

З огляду на вищезазначене, спеціальні навчально-виховні заклади для глухих дітей у зарубіжних країнах мали свої специфічні риси, які обумовлювалися соціальними, економічними та культурними умовами. Незважаючи на різноманітність у підходах, всі вони об'єднувалися філантропічно-опікунською спрямованістю, що визначало характер навчально-виховного процесу для дітей з порушенням слуху [6, с. 169].

Попри те, що в законодавстві більшості країн світу інклюзія вважається пріоритетним напрямком реформування загальної освіти, реалізація цього підходу в школах стикається з низкою перешкод. У таких країнах, як Бельгія, Болгарія, Данія та Швеція, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема і з порушенням слуху, переважно здійснюється фахівцями в системі спеціальної освіти. Це свідчить про те, що незважаючи на прагнення інтегрувати всіх учнів у загальноосвітнє середовище, на практиці все ще існує потреба в спеціалізованих закладах та кваліфікованих педагогах, які здатні забезпечити індивідуалізований підхід до навчання дітей з особливими потребами [7, с. 33].

Інклюзія в освіті базується на принципі, що всі учні мають право на

якісну освіту в загальноосвітніх закладах. Це передбачає не лише фізичну присутність дітей з особливими потребами в класах, але й їх активну участь у навчальному процесі, що забезпечується через адаптацію навчальних матеріалів, методик та підходів до викладання. У багатьох країнах Європи інклюзивний підхід підтримується на державному рівні. Наприклад, Рамкова конвенція про захист національних меншин, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю та інші міжнародні документи створюють основи для розвитку інклюзивного навчання. Європейський Союз також підтримує ініціативи, спрямовані на забезпечення доступу до освіти для всіх [7, с. 42].

У рамках інклюзивної освіти важливою є підготовка педагогів, які здатні працювати з учнями з різними потребами. Це включає навчання спеціалізованих методик, що враховують індивідуальні особливості дітей, а також розвиток комунікативних навичок для ефективної взаємодії з усіма учнями. Професійна підготовка вчителів включає як теоретичні, так і практичні компоненти, з акцентом на безперервний професійний розвиток [2, с. 41].

Ефективна інклюзія в освіті передбачає активну участь батьків та фахівців (психологів, логопедів, соціальних працівників) у навчальному процесі. Співпраця з родинами допомагає зрозуміти індивідуальні потреби дітей, а фахівці можуть надати необхідну підтримку для їх успішної соціалізації та навчання. Інклюзивний підхід до навчання в Європі має на меті створення рівних можливостей для всіх учнів. Він базується на принципах доступності, адаптації навчальних матеріалів, підготовки вчителів, активної співпраці з родинами та фахівцями. Цей підхід сприяє не лише розвитку дітей з особливими потребами, але й формуванню суспільства, де поважаються різноманітність і інклюзія [5, с. 328].

Сурдопедагоги в розвинених країнах активно використовують сучасні технології для поліпшення процесу навчання. Це може включати використання слухових апаратів, кохлеарних імплантів, а також різноманітних мультимедійних ресурсів і програм для розвитку комунікативних навичок. Технології також допомагають створювати індивідуалізовані навчальні програми, адаптовані під потреби конкретної дитини та застосовують комплексний підхід до розвитку дітей з порушеннями слуху. Вони враховують не лише навчальні потреби, але й психологічні, соціальні та емоційні аспекти. Це дозволяє створити сприятливе середовище для всебічного розвитку дітей і їхньої соціалізації. Багато з них проходять спеціалізовані курси і програми підвищення кваліфікації, що дозволяє їм бути в курсі останніх досліджень і методик у сфері сурдопедагогіки [3, с. 492].

Отже, діяльність сурдопедагогів у розвинених країнах Європи характеризується інклюзивним підходом, використанням сучасних технологій, комплексним розвитком дітей, високим рівнем професійної підготовки та активною співпрацею з родинами. Ці особливості створюють сприятливі умови для навчання і соціалізації дітей з порушенням слуху, сприяючи їхньому

успішному інтегруванню в суспільство. Діяльність сурдопедагогів в Європі характеризується інклюзивним підходом, використанням сучасних технологій, тісною співпрацею з фахівцями та родинами, а також постійним професійним розвитком. Ці аспекти створюють сприятливе середовище для навчання і соціалізації дітей з порушеннями слуху, що дозволяє їм інтегруватися в суспільство та реалізувати свій потенціал.

Список використаних джерел

1. Кравець В.В. Проблеми модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації. *Україна-Європа-Світ*. міжнар. зб. наук. праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. Тернопіль. Вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка. 2012. Вип. 10. С. 15-23.

2. Кузава І.Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03. К. 2014. 41 с.

3. Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Д.М. Супрун. Київ. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018 492 с.

4. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Бібліотека з освітньої політики. Київ. К.І.С. 2004. С. 16-25.

5. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічні основи навчання. Київ. Український Центр духовної культури, 2003. 328 с.

6. Шевченко В. М. Передумови виникнення спеціально організованого навчання дітей з особливими потребами в Україні (кінець XVIII – початок XIX ст.). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2019. №38. С. 164- 169.

7. Шевченко В. М. Розвиток інклюзивних та інтеграційних процесів у Польщі на сучасному етапі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. №92 (8). С. 33-42.

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

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Проблема становлення мотиваційної сфери особистості, як в психології так і в педагогіці є надзвичайно актуальною. Вивчаються особливості розвитку мотиваційної сфери та мотиви учіння в молодшому шкільному віці (Л. Божович, Л. Виготський, О. Гнатюк, О. Гузенко, Г. Костюк та ін.), роль вчителя у формуванні мотивації до навчання учнів (О. Гнатюк, О. Гузенко та ін.), особливості мотивації учіння у дітей з розладами спектру аутизму (Л. Дробіт, К. Островська та ін.).

Л. Дробіт та К. Островська вивчаючи мотивацію учіння дітей з розладами спектру аутизму встановили, що діти з розладами спектру аутизму надають перевагу процесу навчання, а не результату, також у них переважають пізнавальні мотиви над соціальними [4].

Д. Джонсон наголошує на тому, що вміння вчителя розвивати компетентність учнів, інтерес до предмету і сприйняття самоефективності є важливими факторами, які впливають на мотивацію до навчання [1].

Вчені зазначають, що мотивація дітей з розладами спектру аутизму до діяльності здійснюється за допомогою винагороди та стимулів [5].

Вчителі спеціальної школи докладають значно більших зусиль у стимулюванні учнів до засвоєння знань і вмінь; використання прийомів щодо постійної підтримки пізнавальних інтересів учнів, подолання їхньої пасивності, розвитку навичок самостійності, формування ініціативності у навчанні [3].

За результатами дослідження Л. Дробіт ефективність мотивації учіння дітей з розладами спектру аутизму залежить від наявності:

- індивідуальної психологічної роботи з дитиною;
- організації навчально-виховного процесу;
- логічної послідовності здійснюваного впливу;
- сприятливих психолого-педагогічних умов [2, с. 151-153].

Отже, для підвищення мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму корекційні педагоги у своїй роботі повинні використовувати заохочення, створювати комфортну психологічну атмосферу та зацікавлювати діяльністю.

Перспективами подальших наукових досліджень вбачаємо у визначенні ролі педагогів у формуванні мотивації учнів з розладами спектру аутизму до

навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Джонсон Д. Роль учителя в мотивації учнів до навчання. *BU Journal of Graduate Studies in Education*. 2017. Том 9. Випуск 1. С. 46-49.
2. Дробіт Л.Р. Особливості мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру: дис. ... доктора філософії: 053 - Психологія. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2021. 315 с.
3. Myronova S., Mykhalska S., Buinyak M., Dokuchyna T. The Role of the Special Teacher in the Formation of Motivation for Educational Activities of Students with Intellectual Disabilities. *Pedagogika-Pedagogy*. 2023. V. 95, N. 6. P. 740-748.
4. Островська К., Островський І., Дробіт Л. Мотивація учіння дітей з розладами спектру аутизму. *Психологічний часопис*, 2020. Т. 6. № 4. С. 185–194. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.15>
5. Тарасун В. Аутологія : теорія і практика. К.: «Вадекс», 2018. 590 с.

Назаренко І.О., кандидат філологічних наук,
асистент кафедри української мови
*Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

КУЛЬТУРА УСНОГО МОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК У РОБОТІ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

В основі будь-яких партнерських взаємин лежить комунікація. Своєю чергою, в основі комунікації – вербальне спілкування. Відповідно, здатність дітей до партнерства, успішність та повнота соціалізації, упевненість у собі, мотивованість до навчальної або творчої діяльності значною мірою залежать від їхнього мовного розвитку. І саме тому висока культура мовлення педагогічного працівника стає позитивним взірцем не тільки для вихованця з ООП, але і його батьків, а також для нормотипових дітей, які навчаються в інклюзивному класі.

Культура мовлення стосується не лише дотримання мовних норм, але й передбачає «свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування» [2, с.285].

Педагог, який працює в інклюзивному класі, а отже, навчає різні категорії дітей із точки зору їхніх психофізичних особливостей, повинен справді майстерно володіти мовними інструментами. Висока культура мовлення педагога є невід'ємним складником корекційно-розвиткової роботи,

який неодмінно сприятиме процесам «розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості» [1, с.7].

Культура мовлення починається з дотримання мовних норм – сукупності «мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування» [2, с.420]. Мовні норми зазвичай співвідносяться з рівнями мовної структури, тому, торкаючись теми культури усного мовлення педагога, у першу чергу звертаємо увагу на такі рівні: орфоепія, акцентуація, лексика, граматики, синтаксис.

Орфоепічні норми охоплюють правильну й чітку вимову звуків відповідно до законів української мови, адже навіть якщо жодна дитина інклюзивного класу й не має вад слуху, проте все одно є висока вірогідність наявності в когось недоліків фонематичного сприйняття. Як наслідок, дитина може неправильно вимовляти слова та відтворюватиме такі помилки на письмі.

Акцентуаційні норми полягають у правильному наголошуванні окремих слів, що запобігає змістовому непорозумінню, коли йдеться насамперед про омонімію, зокрема омографію (*оби'д - о'бід, доро'га - дорога', а'тлас - атла'с, відо'мість - ві'домість*) або омофонію (*сонце – сон це, за раз – зараз, незграба - не з граба, читати – чи та ти*). Акцентуаційні норми стосуються також фразового наголосу (інтонаційного виділення певного слова в реченні), логічного наголосу (особливої вимови окремого слова чи кількох слів у фразі) та емоційного наголосу, тобто емоційного виокремлення слів із певною психологічною, волюнтативною або експресивною метою. Діти з порушеннями концентрації уваги особливо потребують інтонаційної виразності та різноманітності від співрозмовника.

Лексичні норми стосуються правильного вживання слів з огляду на їхні семантичні значення та відтінки, контекстуальну сполучуваність. Лексика – найважливіший шар мови, якщо йдеться про роботу з дітьми з ООП, оскільки пізнання світу маленької людини відбувається чи не в першу чергу через мову: називання об'єктів та явищ навколишньої дійсності, ознак предметного світу та динамічних або статичних дій, кількісних понять тощо. Очевидним є те, що практично в кожного педагога багатий словниковий запас, проте у випадку навчання дітей із психофізичними порушеннями важливо, щоб дорослий ретельно обирав відповідну лексику та уникав паронімів, слів, які рідко вживаються (архаїзмів або неологізмів), є складними у вимові або поза контекстом мають кілька значень; надавав перевагу українським словам, а не запозиченням. При цьому педагог повинен дотримуватися певного балансу: з одного боку, дитина має чути ті слова, які позначають реалії, що оточують її в повсякденні і представляють близький і зрозумілий їй конкретно-предметний світ, а з іншого – в її мовній картині повинна дозовано з'являтися нова лексика, зокрема і з абстрактним значенням. Окрім того, дорослі мусять дотримуватися

літературної норми, уникаючи, діалектизмів, жаргонізмів, сленгу, росіянізмів, згрубілих слів. І це треба робити не заради пуризму, а саме тому, що діти з інтелектуальними порушеннями некритично сприймають інформацію і можуть стати жертвами неприємних або принизливих ситуацій у спілкуванні з чужими людьми через невивіркове ставлення до власного мовлення тих, хто несе відповідальність за вихованців та їхній активний слововжиток.

У навчанні нормотипових дітей фахівці наголошують на важливості збагачувати їхнє мовлення синонімами, епітетами, порівняннями, фразеологізмами, образними висловлюваннями, але робота з учнями з ООП вимагає обережності та певної словесної ощадливості в цих питаннях. Доцільніше називати певні поняття завжди однаково, наприклад, обрати один із варіантів: *відсоток* або *процент*, *дім* або *будинок*, *оранжевий* або *помаранчевий*, *аркуш* або *листок*. Дітям окремих категорій властиве сприйняття інформації в прямому значенні, тому їх можуть заплутувати фразеологізми, яким властива метафорика, наявність архаїзмів або рідковживаних слів.

Граматичні норми відповідають за правильне вживання форм слів, зокрема в межах таких категорій, як рід, число, відмінок, дієвідміна тощо. Це складний рівень мови, тому діти з ООП опановують його з труднощами. Саме тому педагог повинен бути уважним до власного мовлення, займатися самоосвітою в цьому питанні, адже нефахівцеві нелегко відрізнити літературний варіант словоформи від розмовного або діалектного, який може частіше вживатися мовцями й тому сприймається як нормативний. Окрім того, багаторічна русифікація залишила свої сліди не лише на лексичному рівні української мови, але й на граматичному, що призводить до поширених помилок у відмінюванні, родовій класифікації, ступенюванні прикметників та прислівників, узгодженні слів тощо. Наприклад: використання у звертаннях називного відмінка замість кличного; вживання російських граматичних форм: *сильна біль, червона сип, водяний пар* замість *сильний біль, червоний сип, водяна пара; самий розумний* замість *найрозумніший; цукра, борща, чая, розума, прогреса* замість *цукру, борщу, чаю, розуму, прогресу; п'ять годин, пів першого* замість *п'ята година, пів на першу* тощо. Мовлення педагога повинно бути взірцевим, узгоджуватися з нормами, з якими учні будуть стикатися в підручниках, книгах, у телепрограмах, а тому граматичні розбіжності можуть дезорієнтувати навіть нормотипову, мотивовану до навчання дитину.

Синтаксичні норми охоплюють правила узгодження слів у словосполучення, речення, тексти. Учні з ООП з огляду на специфіку їхнього захворювання бо стану здебільшого потребують не тільки чіткого і зрозумілого мовлення від співрозмовника. Інформаційні повідомлення треба членувати на короткі речення, позбавлені зайвих деталей, із чіткою структурою та послідовністю членів речення, що полегшуватиме відтворення почутого.

Мовлення дитини є одним із основних маркерів її психофізичного

розвитку абор стану, тому педагог повинен «володіти спеціальними методами та прийомами навчання, доступними технічними засобами навчання» [3, с. 252]. Тому робота з інклюзивними класами ставить педагога перед особливими викликами, вимоги до його професійних та особистісних якостей постійно зростають. А вже мовлення педагогічного працівника виконує не тільки інформативну, комунікативну, волонтеристичну функції у взаєминах із його вихованцями. Коректне, відповідне, правильне мовлення дорослого допомагає створенню сприятливої психо-соціальної атмосфери в дитячому колективі, є прикладом для наслідування в нормотипових дітей під час спілкування та колективної і групової діяльності з однокласниками.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 172 с
2. Українська мова : Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. 824 с.
3. Чопік О.В. Роль педагогів закладів загальної середньої освіти у реалізації корекційного компонента інклюзивної освіти. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Вип. 19. 2022. С.249 – 260.

Ніколенко Л.М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
*Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна*

ТЕХНОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНІЙ ІНКЛЮЗІЇ

Стрімкий розвиток технологій, викликаний науковими досягненнями та активізований подіями останнього десятиліття, швидко переносить Україну від суспільства індустріалізації до суспільства технологій, де під впливом постійно зростаючої цифровізації змінюються усі сфери життя людини. Це дозволяє забезпечити вищий рівень автономності, заохочує розвиток індивідуальності та полегшує способи спілкування.

Практика суспільних змін в українському суспільстві доводить, що технологізація та цифровізація нашої життєдіяльності відбувається в інтеграції принципів людиноцентризму – основної риси суспільства 5.0 (суспільства сталого розвитку), покликаною узгодити піднесення технологій із вирішенням екологічних та соціальних проблем, сприяти розвитку усіх сфер життя та

особистісних потенцій кожного індивіда. У прагненні досягти суспільства 5.0 Україна доєдналася до передових демократичних країн, визначивши цілі сталого розвитку, серед яких – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх [1]. Досягнення означеної цілі бачиться можливим шляхом упровадження інклюзивних стратегій і практик.

Виходячи із зазначеного, перехід до цифрового навчання, який все міцніше утверджується в системі освіти на усіх рівнях, має концентруватися не стільки на застосуванні цифрових освітніх інструментів, скільки на фундаментальній трансформації всього освітнього простору та переосмисленні способів набуття загальних компетентностей усіма здобувачами освіти без винятку. Здобувачі з особливими освітніми потребами (ООП) мають рівною мірою оволодівати доступними цифровими технологіями. Тобто, цифрова (технологічна) адаптація набуває усе більшої ваги і певною мірою слугує передумовою соціальної. Адже «розумні» застосунки часто виконують роль комунікаторів у взаємодії дитини з ООП та оточуючих. І в близькому майбутньому заклад освіти, наповнений технологічними інноваціями, перетвориться на інклюзивний, інтерактивний та творчий простір навчання для всіх. Основою такого перетворення, поряд із людиноцентрованим, складає технологічно орієнтований підхід (Technology-Driven).

Сучасні цифрові технології (EdTech) вже зараз розширюють доступ до освіти здобувачам з ООП, залучають їх до навчання новими способами та підвищують загальну якість освіти. Для підтримки інклюзивного навчання розробляються нові мобільні додатки, до функціоналу освітніх застосунків і навчальних платформ додаються спеціальні функції на основі штучного інтелекту (AI). Вони включають використання програмного забезпечення для візуалізації навчальної інформації, перетворення тексту в мову і навпаки, транскрибування мовлення в текстовий формат, субтитрування відео, озвучування електронних підручників з можливістю адаптації формату читання, перевірку орфографії й допомогу у формулюванні висловлювань та інші технологічні рішення. Водночас, переосмислюються й трансформуються в онлайн формат звичні методи навчання, забезпечуючи нові шляхи освітньої інклюзивності.

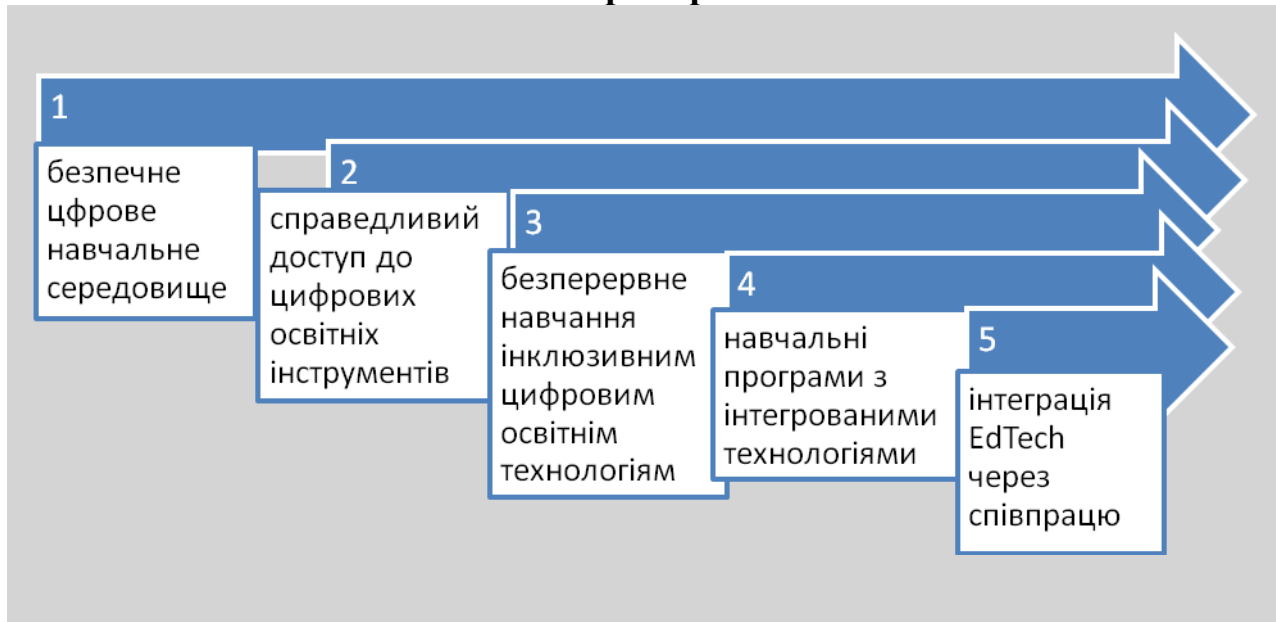
При цьому, на глобальному рівні [2] звертається увага на те, що цифрові технології ніяким чином не повинні замінювати педагога і «живу» взаємодію, вони покликані лише доповнювати, збагачувати та індивідуалізувати освітній процес задля дотримання рівних освітніх прав та надання можливостей розвитку для усіх здобувачів.

На нашу думку, технологічно орієнтований підхід в інклюзивному навчанні має забезпечуватись такими конкретними механізмами, як цифрова безпека дитини, вільний доступ до мережі Інтернет, постійне вдосконалення технологічних компетентностей педагогів, співпраця з представниками дитини,

синтез цифрових технологій у навчальних програмах (див. фігуру 1).

Фігура 1

Механізми інтеграції цифрових технологій в інклюзивний освітній простір



Джерело: Розроблено автором на основі: [3]

Ці механізми спонукають зацікавлені сторони співпрацювати для опанування дітьми з ООП цифровими навичками, що сприятиме їхній соціалізації та розбудові інклюзивного та передового суспільства 5.0 у нашій державі. Поки ми рухаємося вперед, перспективи освіти безмежні, а технології відкривають нові можливості для навчання та зростання кожного.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>.
2. Програма великої трансформації. Освіта 4.0: український світанок (2022). URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/svitanok.pdf>
3. Denys Vorobyov (2024). Technology-Driven Education: A New Era Of Learning. URL: <https://www.forbes.com/councils/forbestechcouncil/2024/02/01/technology-driven-education-a-new-era-of-learning/>

Огороднійчук З.В., кандидат психологічних наук,
професор кафедри спеціальної психології та медицини
Довгопол Р.Б., магістр 2-го року навчання
кафедри спеціальної психології та медицини
*Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

РОЛЬ ГРИ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність теми визначається тим, що гра є одним із видів діяльності людини та провідним видом діяльності дітей дошкільного віку.

Гра впливає на психічний розвиток дитини. У грі діти опановують нові навички, вміння, знання, ознайомлюються з довкіллям, оволодівають комунікативними вміннями, соціалізуються. В грі розвивається мислення, пам'ять, увага, уява, мовлення, емоційно-вольова сфера.

Гра – вид діяльності, спрямований на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах виконання предметних дій – в предметах науки і культури, кінцевим результатом якого є емоційне освоєння досвіду людини [4]

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, О. Бондар, С. Довбня, Н. Кудикіна, В. Кротенко, К. Щербакова, В. Тарасун та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За їхніми твердженнями, гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу, дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри.

С. Довбня та Р. Шулигіна досліджували ігрову діяльність як ефективний засіб навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, як спосіб досягнення мети освітньо-виховного процесу шляхом цілеспрямованого застосування системи педагогічних прийомів з врахуванням особливостей конкретної гри та спрямованих на взаємодію в системі педагог-дитина через задоволення актуальних потреб дитини і реалізацію її особистісного потенціалу [1].

Проблема дітей із ЗПР гостро постала і перед психолого-педагогічною наукою минулого століття, і не втрачає актуальності і сьогодні.

Затримка психічного розвитку – це поняття, що свідчить не про стійке і, по суті, незворотне психічне недорозвинення, а про вповільнення його темпу, що частіше виявляється у старшому дошкільному віці та під час вступу до школи й виявляється в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малої інтелектуальної цілеспрямованості[2].

У науково-методичній літературі поняття «затримка психічного розвитку» вживається стосовно дітей із слабо вираженою органічною недостатністю центральної нервової системи. Виходячи з етіологічного принципу розрізняють 4 варіанти ЗПР:

1) ЗПР конституційного генезу (спадково обумовлений психічний і психофізичний інфантилізм);

2) ЗПР соматогенного генезу (обумовлена інфекційними, соматичними захворюваннями дитини або хронічними захворюваннями матері);

3) ЗПР психогенного генезу (обумовлена несприятливими умовами виховання, частими психотравмуючими ситуаціями в житті дитини);

4) ЗПР церебрально-органічного генезу (при цьому типі поєднуються ознаки незрілості нервової системи дитини та ознаки парціального порушення ряду психічних функцій)[2].

Досліджуючи причини цієї форми порушення розвитку, вчені констатували зв'язок між затримкою психічного розвитку та резидуальними станами після перенесених у внутрішньоутробному розвитку або під час пологів, або в ранньому дитинстві слабо виражених органічних ушкоджень ЦНС, а також генетично обумовленою недостатністю головного мозку. Відзначено, що у формуванні затримки психічного розвитку істотну патогенетичну роль відіграють енцефалопатичні, неврологічні хворобливі ознаки[5].

Для того, щоб ігрова діяльність дітей із ЗПР досягла високого рівня розвитку, при якому її можна було б використовувати у якості одного з провідних засобів в дошкільному віці, щоб вона сприяла формуванню вищих психічних функцій засвоєнню знань, умінь та навичок, слід поетапно сформувати в ній окремі структурні компоненти. З цією метою важливо розробити систему корекційних впливів[3].

Така корекційна програма буде сприяти ефективному психічному розвитку дитини та наближенню її до показників соціально-психологічної норми. В подальшому переддипломна практика буде направлена на створення такої програми.

Список використаних джерел

1. Довбня С.О., Шулигіна Р.А. Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 72. Т. 1. - С. 170

2. Кондратенко Л.О. Діти з затримкою психічного розвитку: Характеристика, особливості психологічного супроводу: Методичні рекомендації., Суми: ВВП «Мрія», 2015. 4 с.

3. Кротенко В. І., Омельян А. С. Особливості ігрової діяльності дітей з ЗПР дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2014 Вип. 28. С. 300.

4. Загальна психологія: підручник / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Київ: Каравела, 2014. 444 с.

5. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Монографія: Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2012. 13 с.

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

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

У сучасному освітньому просторі активно впроваджується інклюзія, яка передбачає залучення до освітнього процесу усіх учнів, незалежно від їх фізичних чи інтелектуальних особливостей. Формування громадянської компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями в позаурочний час є важливим, адже сприятиме їхній інтеграції та соціалізації. Позаурочні заходи можуть бути спрямовані на розвиток відповідальності, самостійності, емпатії та поваги до прав і обов'язків громадян.

Діти з інтелектуальними порушеннями часто потребують додаткового часу та нестандартних методик для засвоєння матеріалу, а позаурочна діяльність дозволяє застосовувати індивідуалізований підхід, де учні можуть розвивати свою громадянську компетентність у комфортних умовах.

Тому, формування громадянської компетентності у позаурочний час є важливим аспектом підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до активної участі у житті суспільства.

Проблемі формування громадянської компетентності особистості присвячено низку наукових праць таких дослідників: Р. Арцишевський, Т. Бакка, П. Вербицька, О. Кучер, Т. Ладиченко, А. Нікітін, В. Оржеховська, О. Охредько, О. Пометун, С. Позняк, С. Рябов, К. Чорна та інші (становлення й розвиток громадянської освіти як спеціалізованої галузі освіти щодо формування громадянської компетентності); М. Боришевський, Г. Гревцева, З. Возна, Л. Корінна, Р. Мохнюк, О. Муляр, М. Рудь, О. Сухомлинська та інші (чільні категорії громадянської освіти); Т. Ладиченко, Ю. Олексін, О. Пометун,

Т. Смагіна, Т. Ремех та інші (сутність та структура громадянської компетентності, шляхи її формування в учнів).

Формування громадянської компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями вимагає врахування їхніх особливих потреб і можливостей. Ці діти часто стикаються з труднощами у засвоєнні інформації та соціальних навичок, тому методи мають бути адаптовані для розвитку їхньої соціальної активності та інтеграції в суспільство. Тому варто наголосити на **методах** формування громадянської компетентності у позаурочний час, які ефективні саме для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Розпочнемо з ігрових методів, які включають в себе прості рольові ігри (створення простих ситуацій, у яких діти можуть виконувати завдання, що імітують реальні життєві сценарії, де учні навчаються взаємодіяти з іншими та виконувати базові соціальні ролі) та ігри для розвитку соціальних навичок (використання коротких (простих) ігор, спрямованих на розвиток вміння спілкуватися, чекати своєї черги, допомагати одноліткам).

На думку С.Агафонової та Л. Дрожик, під час вирішення ігрових завдань створюються умови для усвідомлення дитиною власних дій (запам'ятовування і пригадування, побудова складного руху, виділення і застосування соціальної функції контролю тощо), що веде до більш глибокого розуміння їх значення. В грі в певній мірі засвоюються окремі знання і вміння, оскільки в ній моделюються соціальні ситуації і типові побутові відносини. Але, найбільш суттєвим є те, що гра дає ефект загального психічного розвитку. Гра допомагає дитині адаптуватися та соціалізуватися в оточенні [1].

Для багатьох дітей з інтелектуальними порушеннями важливо, щоб інформація подавалася візуально. Тому, при формуванні громадянської компетентності у позаурочний час слід широко використовувати карти, малюнки, піктограми, які допомагають краще зрозуміти і запам'ятати громадянські права та обов'язки, а також правила поведінки у суспільстві.

Заслуговує на увагу метод соціальних історій, який передбачає використання коротких наративів, написаних на зрозумілій мові, які пояснюють, як поводитися у певних ситуаціях.

Метод «моделювання ситуацій» з конкретними сценаріями передбачає моделювання реальних життєвих ситуацій з активною участю учнів. Також учні з інтелектуальними порушеннями можуть навчатися відповідальності через вправи, де їм потрібно вибирати правильні варіанти поведінки у певних ситуаціях [3].

Для дітей з важкими інтелектуальними порушеннями необхідна індивідуальна підтримка. Фахівець допомагає учню засвоїти громадянські навички на рівні, який відповідає його можливостям, пояснюючи матеріал зрозумілою мовою і на прикладах.

Доцільно використовувати роботу **в малих групах**, де учні можуть взаємодіяти один з одним, виконуючи прості завдання, спрямовані на розвиток

соціальних і громадянських навичок. Це допомагає знизити стрес і підвищити ефективність навчання.

Використання мистецьких засобів для розвитку громадянської компетентності інтелектуальними порушеннями набуває популярності, а саме: через малювання або створення аплікацій на теми громадянських прав і обов'язків; використання музики для розслаблення і мотивації, що може включати пісні на громадянські теми. Це допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями краще запам'ятовувати важливу інформацію через музичні асоціації [2].

Слід також використовувати екскурсії в громадські установи. Відвідування міських адміністрацій, бібліотек, поштових відділень, щоб діти могли на практиці побачити, як функціонують ці структури і яку роль у них відіграють громадяни.

Доцільним є використання відео-уроків. Короткі відео на доступній мові, що пояснюють основні громадянські поняття, можуть бути корисним інструментом для закріплення знань [3].

Отже, дітям з інтелектуальними порушеннями необхідні спеціальні адаптовані методи для формування громадянської компетентності в позаурочний час. Це процес, який вимагає постійної підтримки, індивідуального підходу та великого терпіння. Головними завданнями є допомога дітям стати активними членами суспільства та розвиток їх соціальних навичок і вмінь адаптуватися до суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Агафонова С.В., Дрожик Л.В. Значення ігрової діяльності у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 298–301.*

2. Березка С. В. Аналіз ефективності застосування арттерапевтичних методів для психокорекції дітей із порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2018. Вип. 3(1). С. 206-211. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_3\(1\)_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_3(1)_38)*

3. Утьосов Я., Утьосова О. Методичні рекомендації для педагогів щодо формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на уроках та в позакласній роботі. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки : «Спеціальна та інклюзивна освіта : теорія, методика, практика» : матеріали VII-ї Всеукр. наук.-практ. конф. (25 берез. 2021 р., м. Умань) / МОН України, УДПУ ім. Павла Тичини. Умань, 2021 р. Вип. VII. С. 178-181. URL: <http://surl.li/fbeeg>*

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*

СУЧАСНИЙ ДИТЯЧИЙ ДИЗАЙН ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Взаємозв'язок мовленнєвої та дизайнерської діяльності науковці відзначали вже в ХІХ сторіччі. А саме: зіставляли стадії прогресу мовлення і дитячого малюнка, порівнювали стадію узагальнення мовлення та образотворчої діяльності, розглядали дитячий малюнок як різновид «символічного письма», вивчали можливість використання малюнка для стимуляції розвитку мовлення дітей, досліджували інтеграцію словесної, ігрової та зображувальної діяльності у процесі формування зв'язного мовлення учнів початкових класів, розглядали взаємозв'язок слова і зображення як засіб художнього розвитку дітей 5-7 років.

А. Богуш визначає спільні риси образотворчої і мовленнєвої діяльності, що дає придатність до їх взаємодії, поєднання в образотворення з метою формування розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та діючого впливу на емоційну сторону дитини й розвитку її фантазії та уяви у створенні власних образів та бачень світу [1].

Дитячий дизайн – це вид художньо-конструктивної діяльності дітей, орієнтований на розвиток їхніх естетичних здібностей і практичних умінь художнього конструювання. Ідеться про заняття з художньої праці й дизайну, які розвивають у дітей інтелект, культуру мовлення і спілкування, здібності до аналізу й узагальнення, творчі здібності – просторову уяву, проектно образне мислення.

Сучасний дитячий дизайн – це перспективний напрям художньо-естетичного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, який відповідає вимогам нового часу. Це обумовлено тим, що в дизайні важливі не тільки розвиток задуму, але і планування результату, тобто дизайн розглядається як художньо-продуктивна діяльність, яка розуміється як проектно мислення самого широкого діапазону. У сфері зображувально-просторових мистецтв дизайн не має ніяких меж. Сьогодні для дизайну характерні тенденції інтеграції мистецтв: живопису, графіки, скульптури, фотографії, літератури, музики і не тільки.

Дитячий дизайн направлений на розкриття особистості дитини, її індивідуальності, розвиток творчого потенціалу, вільного, без натиску з боку

дорослого, заснованого на самовираженні дитини, його саморозвитку, на співробітництво і співтворчість, з використанням тільки гуманних методів і прийомів, без заборон і категоричних звернень.

Заняття дизайн-діяльністю на логопедичних заняттях – це один з ключових засобів соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями який покликаний впливати на розум, волю, почуття дітей, спонукати їх до творчого самовираження, впливати на стан емоційного комфорту, відчуття радості дитинства в різних видах художньо-творчої діяльності. Крім того, дитячий дизайн об'єднує в собі різні види творчості (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, художня праця) у цієї діяльності широко застосовуються нетрадиційні техніки: колаж, тістопластика, оригамі, квілінг, пап'є-маше, скрапбукінг, граттаж, декупаж тощо.

Введення дитячого дизайну в діяльність логопеда в освітній процес обумовлено також збільшеними культурними потребами людей в сучасному світі, можливостями дітей, а також концепцією національної освіти, яка заявляє в якості найважливішої основи реалізації програмного змісту розвиваюче предметне середовище дитячої діяльності - як систему матеріальних об'єктів, які функціонально моделюють зміст фізичного і духовного розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями. Сучасний дизайн – це незвичайний погляд на звичайні речі. Головне для дитини-дизайнера – нестандартність мислення, фантазія, уява, вміння поєднувати колір і форму. З цього випливає, що для того, щоб дитина стала дизайнером, в першу чергу потрібно розвивати у неї просторову уяву, заохочувати нестандартне бачення навколишнього світу. І якщо дорослий постійно дає «правильний» зразок, малює фантазує все менше і менше.

Терапевтичний вплив дизайну на дитину складається з багатьох факторів. Створення приємної і затишної атмосфери доставляє задоволення і підвищує самооцінку. Сам процес роботи вимагає від дитини відповідального мислення та дії. Активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій. Дитина вчиться продуктивно використовувати, контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається сприймання, моторика, мислення, концентрація. Творча дизайнерська робота підвищує мотивацію, гарантує визнання з боку оточуючих, формує самоствердження і самосвідомість. Перші переживання успіху розвивають у дитини впевненість у собі. «Намалюй подарунок, який тобі хотілося б отримати. Хто міг би тобі його подарувати? Як би ти його хотів використати? А який подарунок тобі хотілось би подарувати? Кому б ти міг це подарувати? Чи сподобались би твої подарунки? Як ти їх вибирав?» Так комбінується малювання з розвитком діалогічного мовлення, автоматизується вимова звуків, які формуються, тобто логопед вирішує завдання корекційного навчання, розвитку та виховання одночасно.

Отже, використання сучасного дизайну в корекційно-компенсаційних психотерапевтичних технологій розвиває загальнонавчальні вміння. Це вміння

вчитись жити, вміння пристосовуватись до мінливих умов через взаємовідносини дорослий – дитина, в ході яких напрацьовуються необхідні якості; інтелектуальна сфера, швидкість і гнучкість мислення логічного, критичного, креативного, інтуїтивного; емоційно-вольова сфера, працездатність, поведінка, дитина навчається керувати собою, своїми емоціями за допомогою творчості.

Застосування сучасного дитячого дизайну в логопедичній роботі в спеціальній школі, є однією з складових частин корекційного впливу, спрямована, насамперед, на розширення знань і уявлень про оточуюче середовище, накопичення соціального досвіду, розвиток пізнавальної діяльності і активності учнів. Робота по розвитку мовлення передбачає подолання тих дефектів, які стають перепонами у навчанні. Корекція вад звуковимови в учнів з порушенням інтелектуального розвитку є більш довшою і складнішою. Це зумовлено тим, що в учнів з порушенням інтелектуального розвитку ускладнено утворення нових умовно-рефлекторних зв'язків, що зумовлює більш повільне і довше у часі формування нового звука. Інертність нервових процесів, різке порушення рухливості процесів збудження і гальмування проявляються в упорному, стереотипному відтворенні старих зв'язків, труднощах переключення на нові. Внаслідок цього, неправильна вимова звуків утримується навіть тоді, коли ізольована вимова вдається учню порівняно легко. Одним з важливих етапів на початку роботи по виправленню звуковимови є артикуляційна гімнастика. Мета якої – відпрацювання повноцінних рухів артикуляційного апарата, щоб його органи набували тих положень, які потрібні для правильної вимови звуків і об'єднанні простих рухів у складні.

Залучення дитини до дизайнерської діяльності сприяє виробленню умінь передавати свої думки, почуття, стан, настрої, фантазії, відходити від шаблону, виявляти вигадку та фантазію, винахідливість, експериментувати, вдосконалювати. М. Колесніков, В. Лозовий вважають, що результатом дизайнерської діяльності є не тільки світ предметів та навколишнє середовище, що перетворюється за законами краси, а й сама людська суб'єктивність, яка удосконалюється через творче уявлення, навички та вміння: відчуття форми, вміння мислити за аналогією та асоціацією, образне мислення, інтуїція, а також вміння організувати свою працю так, щоб вона приносила насолоду, тощо [3].

Дитячий дизайн може бути орієнтований як на естетичну організацію простору, так і на створення красивих корисних предметів, що становлять середовище дитини. Продукти дитячого дизайн-творчості можуть бути використані дітьми відразу ж в іграх і в побуті. Також автор єдиної книги на сьогоднішній день про дитячому дизайні Г. Н. Пантелєєв виділяє типи та види дитячого дизайну. Типів дитячого дизайну він виділяє три: площинний (аплікативного-графічний), об'ємний (предметно-декоративний), просторовий

(архітектурно-художній). По кожному типу здійснюється три напрямки діяльності (види дитячого дизайну). Перший напрямок – «аранжування» – припускає розвиток традицій дитячих рукоділь з орієнтацією на прикрасу одягу та декор інтер'єру. Це можуть бути: композиції фіто-дизайну, букети, гербарії-картини, біжутерія з штучного і природного матеріалу, вітражі і мозаїки з кольорового пластику, ігрові деталі та елементи сюжетно-тематичних, казково-чарівних і орнаментальних композицій. Другий напрямок – «дизайн одягу» – передбачає ознайомлення дітей з культурою одягу і деякими доступними дошкільнятам способами створення малюнків-ескізів, фасонів і декоративної обробки плаття. На дозвіллі діти малюють ескізи костюмів для персонажів літературних творів, мультфільмів, вистав, а також для себе – одягу повсякденного та святкового. Третій напрям – декоративно-просторовий дизайн – орієнтує увагу дітей на декоративному оформленні вигляду будинків і ландшафту, на естетизацію ляльково-ігрового простору, інтер'єрів групових кімнат, приміщень до святкових ранків дитячого саду. Діти набувають дизайн-досвід при створенні макетів кімнат, будиночків, використовуючи підручні матеріали [2].

О. Яригіна вказує, що дитячий дизайн «призначений здійснювати масову культурно естетичну комунікацію, щоб передати через предмети побуту, засоби виробництва, речі повсякденного використання певний тип естетичного смаку. Дизайн пов'язує в одне ціле матеріальну та духовну культуру суспільства, забезпечуючи цілісність цивілізації. Дизайн вимагає врахування будь-якої новації у зміні предметного світу» [5].

Планування дизайнерської діяльності учнів може здійснюватися таким чином: інформаційно-пізнавальний: отримання знань (прогулянка до осіннього парку); навчально-розвивальний: виконання первинних дій та формування умінь (експериментування з фарбами); продуктивно-творчий: формування навичок, творчі дії (малювання листям); результативно-життєдіяльнісний: узагальнення, систематизація, застосування умінь щодо дизайнерських виробів.

Варто наголосити також на сучасні методи та прийоми дизайнерського художньо-естетичного розвитку. Знайомство з матеріалами та інструментами: показати фарби з буряка, моркви, відвару кропиви та лушпиння цибулі; по можливості продемонструвати їх виготовлення; запропонувати розфарбувати білу тканину, скориставшись рослинними фарбами при написанні писанок тощо.

Отже, сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного керівництва з боку дорослих. Великого значення в організації дизайнерської діяльності дітей засобами нетрадиційних технік малювання набуває вміння вихователя пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві з власне художньою діяльністю дітей. Важливим для творчого розвитку дітей є адаптація вихователем виразних засобів мистецтва живопису, графіки в такий вид дизайнерської діяльності, як нетрадиційне малювання; використання

нетрадиційних технік малювання для оформлення об'ємних та площинних виробів: аплікацій, ліплених фігурок, оформлення писанок, меблів, ялинкових прикрас; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури у конструктивній творчості дітей.

Найкращий спосіб розвинути творчі здібності дитини – підтримувати зусилля й схвалити успіх. Якщо логопед постійно робитиме зауваження, підсилюватиме невміння або нездатність дитини до мистецької діяльності, критично відгукуватиметься про результати, то дитина втратить інтерес до цієї справи. Для організації продуктивних видів діяльності важливі не лише відповідні знання та вміння дорослого, а й розвинута здатність емоційно сприймати навколишній світ та усвідомлене бажання провести дітей у чарівний світ мистецтва.

Таким чином, організація дизайнерської діяльності дітей формує естетику середовища, що оточує дитину, виховує в дошкільників асоціативне мислення, дизайнерський підхід до об'єкта, натхнення до пошуку найбільш вдалих рішень для його розробки та виготовлення, формує навички самоосвіти, розширює кругозір, розвиває естетичний смак, стимулює його творчість, готує до життя в соціумі. Подальші дослідження необхідно здійснити в напрямі дослідження предметно-практичної дизайнерської діяльності дітей з мовленнєвими порушеннями.

Дизайнерської діяльності сприятлива для розвитку мовлення. Ті предмети, які створює дитина у процесі дизайнерської діяльності, стають наочним підґрунтям для мовленнєвих вправ. Вигадана дитиною казка дає можливість поширити її зміст у малюнку. Найважливіше є те, що у такій діяльності дитина спирається на декілька аналізаторів (слуховий, тактильний, зоровий), що безперечно слугує розвитку мовлення. У межах продуктивної (дизайнерської, образотворчої, образотворчо-мовленнєвої) діяльності створюються умови для тісної взаємодії слова з дією. Дитячі дії у процесі дизайнерської діяльності супроводжуються мовленням, що стає більш досконалим, довільним, у дітей прискорюється засвоєння нових і вдосконалення набутих навичок зображення, дитина навчається долати труднощі, пізнає оточуючий світ, шукає вихід із проблемної ситуації, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : підручник/ А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. К. : Видавничий дім «Слово», 2011. 544 с.
2. Пантелєєв Г. Дитячий дизайн. *Дошкільне виховання*. 2006. № 5. С. 26-30.
3. Художня праця та основи дизайну : навч.-метод. комплекс / уклад. : С. І. Матвієнко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 82 с.

[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/59/5/Матвієнко_Художня%20праця.pdf

4. Тименко В. П. Дошкільна дизайн-освіта: первинна діагностика обдарованості : метод. посіб. / В. П. Тименко, Л. Л. Єніна, Л. М. Савченко. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2011. 433 с.

5. Яригіна А. Діти і дизайн: фітодизайн, флористика, аранжування з природних матеріалів. *Дошкільне виховання*. 2006. № 2. С. 65-71.

Опалюк Т.Л., доктор педагогічних наук,
професор, декан факультету
спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Брилінський Д.О., здобувач освіти третього
(освітньо-наукового) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ ЗАКОРДОНОМ

Необхідність розвитку інклюзивного туризму зумовлена зростаючою увагою до прав людини та рівності, що включає потреби осіб з обмеженими можливостями. Інклюзивний туризм – це концепція, яка прагне адаптувати туристичні послуги та інфраструктуру відповідно до потреб різних категорій населення, зокрема людей з особливими освітніми потребами, літніх людей, сімей з маленькими дітьми та інших мало мобільних груп. Цей туризм забезпечує рівний доступ до всіх аспектів подорожі, включаючи транспорт, проживання, харчування і дозвілля.

У багатьох країнах уже розроблені програми та ініціативи, спрямовані на популяризацію інклюзивного туризму. Наприклад, у Скандинавських країнах запроваджено державні програми, що передбачають адаптацію туристичних об'єктів та створення спеціалізованих сервісів. Швеція та Норвегія фокусуються на інклюзивному обслуговуванні у готелях, транспорті та на туристичних маршрутах.

В Європі багато міст, таких як Барселона, Лондон та Берлін, реалізують ініціативи з адаптації міської інфраструктури для осіб з обмеженими можливостями, включаючи адаптацію транспортних систем, доступ до основних пам'яток та культурних заходів.

Сучасна дослідниця Катерина Чупіна вважає ефективним видом соціально-психологічної реабілітації саме інклюзивний туризм (фр. Inklusif –

що включає в себе, лат. Include – містить) – вид туризму, що передбачає доступність туризму для всіх, шляхом створення безбар'єрного середовища в туристичних центрах і об'єктах туристичного огляду. Окрім як пізнавальну діяльність, його розглядають він як потужний засіб активної реабілітації, що містить психологічні, професійні, трудові, медичні, фізкультурно-спортивні, педагогічні, фізичні та соціально-побутові заходи [4]. Такий вид туризму для осіб з обмеженням життєдіяльності дає змогу пізнати історію, культуру, життя та звичаї інших країн, що збагачує людину, надає нових знань та допомагає в соціалізації. Серед основних реабілітаційних функцій туризму відзначимо: соціально-відновлювальну спрямовану на відновлення сил, активне пізнання культури, звичаїв, традицій, нові знайомства, створення нових дружніх і ділових зв'язків; психологічну, відповідно до якої реалізують потреби особистості в активному відпочинку, зміні соціального оточення та звичного способу життя, що сприяє психологічному розслабленню та фізичному відпочинку [4].

Такий вид реабілітації позитивно впливає на розвиток особистості, володіє відновлювальною, компенсаторною та оздоровчою функцією [2; 4]. Вплив інклюзивного туризму на соціалізацію та реабілітацію осіб з обмеженням життєдіяльності вивчали такі вчені, як Л. Науменко, В. Лепський, С. Макаренко, І. Борисова, О. Семененко.

Приклади успішних програм щодо впровадження інклюзивного туризму в світі [1]:

1. Програма «Доступ до готелів» в Іспанії – ця ініціатива передбачає сертифікацію готелів, які відповідають стандартам доступності для людей з інвалідністю. Гостям надаються додаткові послуги, включаючи адаптовані кімнати та тренінги для персоналу.

2. Національні парки у США – реалізація програм, які включають в себе адаптовані туристичні маршрути та можливості для відвідування природних об'єктів людьми з обмеженими фізичними можливостями.

3. Інклюзивні туристичні маршрути у Великобританії – спеціальні програми, що пропонують доступні екскурсії для осіб з інвалідністю, включаючи інформаційні матеріали, що представлені у форматі, зручному для незрячих і слабозорих людей [5].

Сучасні технології відіграють важливу роль у розвитку інклюзивного туризму. Від мобільних додатків до сайтів, які пропонують інформацію про доступність, технологічні рішення забезпечують туристам з інвалідністю зручність у плануванні подорожей: мобільні додатки, такі як Aira, забезпечують віртуальну допомогу для людей з порушеннями зору; Веб-сайти, що спеціалізуються на інклюзивному туризмі, надають детальну інформацію про адаптовані об'єкти.

Але, незважаючи на успіхи, розвиток інклюзивного туризму стикається з певними викликами:

1. Багато працівників у сфері туризму не мають спеціальних знань і навичок для роботи з клієнтами з обмеженими можливостями.

2. Багато туристичних об'єктів не можуть дозволити собі адаптувати свою інфраструктуру, що обмежує доступність.

3. Часто самі туристи не знають про наявні можливості. Інформація про інклюзивний туризм не є завжди доступною [1].

Вважаємо, що попри всі існуючі виклики, інклюзивний туризм має великі перспективи для розвитку:

- зростаюча увага до прав людини та інклюзії зумовлює збільшення інвестицій у адаптацію інфраструктури;

- поступове впровадження нових технологій допомагає забезпечити більший доступ до інформації та послуг;

- зміна в суспільній свідомості щодо важливості інклюзії може призвести до позитивних змін у туристичній сфері.

Інклюзивний туризм є надважливим сегментом туристичної індустрії, що забезпечує рівний доступ до подорожей для всіх. Країни, які активно працюють над інтеграцією інклюзивних практик у свої туристичні програми, бачать зростання не лише в кількості туристів, але й у добробуті їхніх громад. Розвиток інклюзивного туризму є необхідним кроком до рівності в суспільстві, що охоплює усі аспекти життя, зокрема й дозвілля. Спільними зусиллями урядів, бізнесу та суспільства можна створити доступне та комфортне туристичне середовище для всіх.

Список використаних джерел

1. Власенко І. В. Інклюзивний туризм: досвід Європи, проблеми та перспективи України. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2018. Вип. 2. С. 220-230. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (дата звернення 22.09.2024 р.).

2. Кравченко О. Інклюзивний туризм як вид соціально-психологічної реабілітації студентів з інвалідністю, URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/10653> (дата звернення 22.09.2024 р.).

3. Національна асамблея людей з інвалідністю. URL: <https://naiu.org.ua/> (дата звернення 22.09.2024 р.).

4. Chupina, K. Analysis of the inclusive tourism development abroad. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: International Relations. Economics. Country Studies. Tourism*, (11), 2020. 121-127. <https://doi.org/10.26565/2310-9513-2020-11-14>

5. England's Inclusive Tourism Action Group URL: <https://www.visitbritain.org/businessAdvice/englandsInclusiveTourismActionGroup> (дата звернення 06.09.2024 р.)

Охота І.В., директор
Кам'янець-Подільського ліцею №13,
Чепурняк Н.В., практичний психолог
Кам'янець-Подільського ліцею №13,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ – РІВНИЙ ДОСТУП ДО ЯКІСНОЇ ОСВІТИ

Так уже сталося, що поряд зі здоровими дітьми живуть, ростуть, виховуються діти з особливими освітніми потребами. Вони, як і всі без винятку громадяни нашої держави, мають право на здобуття якісної освіти.

Звичайно ж, завдання інклюзивної освіти – не перетворювати заклади загальної середньої освіти на спеціальні чи допоміжні, а зробити все, щоб діти з особливими освітніми потребами навчались у звичайних, здорових дитячих колективах. «Інклюзія» означає «залучення». У нашому випадку – це залучення дітей з особливими освітніми потребами у навчальне середовище разом із здоровими дітьми (3-4 дитини на клас) для того, щоб вони якомога раніше брали участь у суспільному житті на засадах рівноправності всіх громадян.

Кожна дитина – особлива, але є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а для того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти інших людей. Саме це є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [1].

Інклюзивне навчання – спосіб отримання освіти, у який учні з особливими освітніми потребами (ООП) навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання. Мета інклюзивної освіти – зробити так, аби жоден із дітей з особливими освітніми потребами не відчував себе іншим, зайвим, небажаним. Тож організація інклюзивних класів і у закладах освіти є цінною, як для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх ровесників, так і для педагогів, батьків, керівників закладів освіти, зрештою для суспільства в цілому.

Інклюзивний підхід полягає у створенні таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими потребами, які навчаються у закладах загальної середньої освіти. Водночас, усі учні мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень і дискримінації та сприяють формуванню позитивного ставлення до тих, хто «відрізняється».

Покликання педагога полягає у пошуку й створенні умов для розвитку дитини з особливими освітніми потребами з урахуванням її можливостей.

Професійна діяльність вчителя та асистента вчителя спрямована на розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної й трудової адаптації учня з особливими освітніми потребами, виховання в нього загальнолюдських цінностей, громадянської позиції. Особистість правильно формує не процес навчання як такий, а лише комплексний і систематичний вплив багатьох чинників. Насамперед це стосується корекційного впливу на дитину професійно підготовлених людей.

Особам з особливими освітніми потребами надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття. Корекційно-розвиткові заняття – комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Корекційно-розвиткова робота проводиться як корекційно-розвиткові заняття за напрямками відповідно до індивідуальних особливостей учня. Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю два - шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації [2].

Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами, вчителями-логопедами (корекційними педагогами) та практичними психологами. Відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи [3].

З учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах працюють спеціалісти: асистенти вчителів, які здійснюють соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Зусилля асистента вчителя направлені на адаптацію навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, залучення учнів до різних видів навчальної діяльності на уроках. Особливо дієвою і корисною для дітей з ООП є індивідуальна робота з учнями, яка направлена на допомогу у виконанні навчальних завдань, закріпленню конкретних умінь і навичок, додаткове пояснення тем з предметів, які не були належним чином засвоєні. Практичний психолог, напрямками корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які перебувають на інклюзивній формі навчання є: формування реакції на емоційно-словесні контакти з оточуючими людьми; засвоєння та розрізнення основних емоцій; збагачення мимічної і тілесної експресії; формування позитивної мотивації; розвиток здатності ідентифікувати себе з іншою людиною; розвиток здатності контролювати власну поведінку, орієнтуючись на соціальне оточення; розвиток мислення, швидкості мислення, розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація); розвиток

концентрації та обсягу уваги із супутнім удосконаленням здатності до переключення та розподілу уваги; формування раціональних прийомів запам'ятовування. Також використовуються такі методи роботи, як: невербальні прийоми, рольові ігри, дидактичні вправи для розвитку психічних процесів, арт-терапія, казкотерапія, конструювання, діалоги та бесіди, настільні ігри, психомалюнок, психогімнастика, кінезіологічні вправи. Вчитель-логопед, основним завданням корекційно-розвиткових занять є: визначення порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення; подолання виявлених порушень з урахуванням механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; попередження появи вторинних порушень мовленнєвого (дисграфії, дизорфографії та дислексії) та пізнавального розвитку; формування здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки. Вчитель-дефектолог, робота якого реалізується під час занять з корекції розвитку. Дані заняття базуються на спеціально розроблених програмах для дітей із затримкою психічного розвитку. Основним напрямком роботи вчителя-дефектолога – розвиток мисленнєвої діяльності (аналітико-синтетичного процесу, порівняння, узагальнення, класифікації), розвиток наочно-образного та словесно-логічного мислення, довільної уваги – концентрації та розподілу; процесів запам'ятовування та відтворення інформації. Вчитель-тифлопедагог, робота, якого полягає в практичній підготовці дітей з порушеннями зору до самостійного життя, формування знань та вмінь, пов'язаних з власною поведінкою у різних життєвих ситуаціях, вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми, підготовка до самостійної життєдіяльності, оволодіння життєво-важливими побутовими вміннями й навичками. Вчитель-реабілітолог (ЛФК), забезпечує комплексну допомогу учням, впливаючи на моторну сферу та фізичний розвиток дітей з порушенням функції опорно-рухового апарату; відновлюють, підтримують та працюють над вдосконаленням рухових функцій і працездатності організму, стимулюють розвиток реакцій випростування та рівноваги, сприяють формуванню правильних рухових стереотипів [4].

Учні з ООП є активними учасниками позакласної роботи, яка проводиться з урахуванням психофізичних можливостей дитини й спрямована на всебічний розвиток особистості, формування позитивного соціально-психологічного статусу. Вони залучаються до позашкільної роботи відповідно можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, з урахуванням їх побажань, віку та стану здоров'я. Вся виховна і освітня робота при інклюзивному навчанні проводиться у повсякденному житті та на спеціально організованих заняттях [5]. Проведення ефективної корекційно-розвиткової роботи в цілому здійснюється завдяки співпраці усіх корекційних педагогів, класних керівників, вчителів-предметників, асистентів вчителів, батьків та адміністрації школи.

Питання інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у

загальноосвітній простір є надзвичайно актуальним, особливо у контексті тих змін, які на сьогодні відбуваються в освіті. Кожна дитина, незалежно від своїх особливостей – фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи мовних, повинна мати можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу і отримати при цьому гідну та якісну освіту.

Список використаних джерел

1. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами в інклюзивному класі: навч. курс та науково-метод. посіб. / Т.В.Сак. Київ, 2011. 168 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Миронова С.П. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2010. 433–443 с.
3. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с.
4. Сак Т.В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. С.215–219.
5. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. С. 24-28.

Павлишина Н.Б., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
*Волинського національного університету
імені Лесі Українки,*
Цісарук С.М., логопед
*Луцького закладу дошкільної освіти
(ясла-садок) №40 Луцької міської ради,
м. Луцьк, Україна*

ВПЛИВ НЕЙРОІГОР НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема мовленнєвого порушення дітей набуває особливої актуальності у зв'язку з тенденцією до збільшення їх кількості у закладах дошкільної освіти. Одним із провідних завдань педагогів є своєчасна організація комфортного освітнього середовища дитини, що сприятиме розвитку мовленнєвих здібностей та формуванню зв'язного мовлення. Сучасна система дошкільної освіти потребує вдосконалення відповідних методів, методик та технологій навчання, що підвищують ефективність корекційного впливу на дітей з

мовленнєвими порушеннями.

Результати аналізу теоретичних напрацювань щодо окресленої проблеми свідчать про важливість корекційної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення, у закладах дошкільної освіти. Нетрадиційні методи логокорекційної роботи набувають усе більшої популярності. Особливої уваги заслуговує метод нейроігор, що ґрунтується на принципах нейропсихології та нейропедагогіки.

О. Севастьянова характеризує нейроігри як певний комплекс мультифункціональних вправ, що сприяють тренуванню мозку дитини та покращенню розумової діяльності [3].

Нейроігри активно впливають на сенсорні та моторні функції дітей дошкільного віку, що є важливим для корекції мозкових механізмів вищих психічних функцій. Робота з дітьми з порушенням мовлення має здійснюватися власне на основі нейропсихологічного підходу [4].

Цю думку поділяють А. Шевцов та О. Ільїна, які зазначають, що нейроігри являють собою пріоритетний інтерес новітньої педагогіки, оскільки вони використовують компенсаторні можливості головного мозку дитини, що у свою чергу позитивно впливає на розвиток та активізацію зв'язного мовлення дітей [5].

На думку А. Синиці, основними перевагами нейроігор є наступні:

- ігрова форма навчання, що є найбільш дієвою у процесі корекційної роботи з усунення мовленнєвих порушень;
- емоційна привабливість та зацікавленість для дитини дошкільного віку;
- автоматизація звуків у поєднанні з руховою активністю;
- формування мотивації дитини до корекційних занять з логопедом;
- налагодження партнерської взаємодії педагога та дитини [4].

Нейроігри спрямовані на стимуляцію роботи різних відділів мозку, що у свою чергу сприяє активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Як наслідок, відбувається значний розвиток комунікативних навичок та з'являється комунікативна мотивація. Вони поєднують у собі комплекс вправ, спрямованих на розвиток когнітивних та фізичних процесів дитини дошкільного віку, дрібної моторики, уваги, процесів мислення, пам'яті, сприймання навколишньої дійсності, тощо.

Окрім того, нейроігри допомагають дітям дошкільного віку ефективніше здійснювати набуття та інтеграцію нових знань через гру, оскільки процес навчання стає для них захопливим і цікавим. Як наслідок, у дітей формується вміння висловлювати свої думки, будувати складні речення, а також поліпшується вимова та артикуляція.

Отже, нейроігри як нетрадиційні методи логокорекційної роботи є досить ефективними та дієвими. Завдяки їм відбувається збагачення лексичного запасу дитини дошкільного віку, покращення фонематичного слуху та зв'язного мовлення. Впровадження у процес корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими

порушеннями нейроігор позитивно впливає на виправлення їх вимови та покращення дикції.

Список використаних джерел

1. Емолінь О.М. Нейропсихологічний підхід в логопедичній роботі з дітьми з важкими порушеннями мовлення. *Логопедичний журнал*. URL: <https://vseosvita.ua/library/nejropsihologicnij-pidhid-v-logopedicnij-roboti-z-ditmi-z-vazkimi-porusennami-movlenna-192583.html>.

2. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України. 2011. 292 с.

3. Севастьянова О.М. Нейроігри в логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедичний журнал*. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-na-temu-nejroigri-v-logopedicnij-roboti-z-ditmi-z-tazkimi-porusennami-movlenna-528151.html>.

4. Синиця А.О., Кухлова С. Корекція мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку за допомогою нейроігор та вправ. *Current issues of science and integrated technologies :The 1th International scientific and practical conference (January 10 - 13, 2023, Milan, Italy)*. Milan, Italy : International Science Group, 2023. Рр. 493-496.

5. Шевцов А.Г., Ільїна О.В. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/231/210.pdf/>.

Павлік Л.І., вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії,
вчитель-методист,

Лиса О.І., вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії,
вчитель-методист,

*Хмельницький ЗДО №33 «Джерельце»
(Хмельницький, Україна)*

ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНИХ ЕТАЛОНІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Ранній та дошкільний вік є дуже важливим для розвитку будь-якої дитини. Саме у цьому віці здійснюється інтенсивний розвиток дитини, формування її особистості. Створення у цей період спеціальних умов для корекційно-виховної роботи з дошкільником з інтелектуальними порушеннями дозволяє:

- попередити виникнення ускладнень у структурі порушення;

- урахувати сензитивні періоди становлення психіки;
- сприяє гармонійному розвитку особистості дитини;
- надає можливість підготувати її до навчальної діяльності.

Головні завдання корекційно-виховної роботи полягають у попередженні і подоланні відхилень у розвитку кожної дитини; підготовці дитини з інтелектуальними порушеннями до навчання у закладі середньої освіти з інклюзивною формою освіти з урахування її індивідуальних можливостей.

Фундаментом інтелектуального розвитку дитини виступає сенсорний розвиток. Його значення для розвитку дітей раннього та дошкільного віку є дуже важливим. Від сенсорного розвитку залежить на скільки успішно дитина буде навчатися у дошкільному закладі, у початкових класах закладу загальної середньої освіти, як справлятиметься з багатьма іншими видами праці.

Завдання сенсорного виховання:

- формування у дітей перцептивних еталонів;
- формування у дітей сенсорних еталонів;
- розвиток вміння самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності.

Розвиток сенсорних здібностей проходить такі етапи:

- етап формування сенсорних еталонів та стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури та співвідношення між величинами кількох предметів;
- етап вивчення способів обстеження предметів, а також набуття уміння розрізняти їхню форму, колір, та розмір і виконувати щоразу складніші окомірні дії;
- етап аналітичного сприймання: уміння орієнтуватися в поєднанні кольорів, аналізувати форму предметів, виділяти окремі вимірвальні величини.

Вплив сенсорного виховання на загальний розвиток дітей:

- формування і розвиток окоміру;
- розвиток вміння орієнтуватися в природі;
- розвиток пам'яті, уваги;
- розвиток мовлення;
- розвиток мислення;
- розвиток кінестетичних здібностей;
- розвиток емоційної сфери.

Сприймання у дітей з ООП характеризуються уповільненістю та фрагментарністю. У них страждають зорова та слухова увага, дошкільники мають значні труднощі у групуванні предметів за різними ознаками. Це позначається на їх предметно-ігрових діях, які найчастіше замінюються маніпулюванням, у подальшому це негативно впливає на оволодіння дитиною всіма видами побутової, практичної та пізнавальної діяльності. Нам, дорослим, потрібно забезпечити необхідні умови, що означає:

- створити розвивальне середовище, надавши об'єкти для вивчення;
- не заважати дитині самостійно набувати знання, допомагати за необхідності.

Одним з інноваційних методів реалізації корекційно-розвивальної діяльності з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, можна вважати ігри на корекцію та розвиток сенсорно-перцептивної сфери.

Ефективним засобом формування сенсорного розвитку дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку є система дидактичних ігор та вправ, в процесі яких діти засвоюють сенсорні еталони та узагальнені способи обстеження зовнішніх властивостей предметів.

Етапи проведення сенсорної гри:

- демонстрація дитині матеріалів для гри (кільця, кружечки, стрічки), можливість їх роздивитись, обстежити, погратись;
- показ виконання завдання дорослим з чітким поясненням;
- пропозиція виконати повне завдання малюкові (відкрити відерце, нанизати намистинки...);
- допомога дорослого, якщо малюкові важко впоратись із завданням;
- виконання завдання дорослого разом з дитиною;
- багаторазове самостійне повторення дії дитиною;

Особливості розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями свідчать про необхідність спеціально організованого сенсорного виховання дітей цієї категорії.

В своєму арсеналі ми маємо багато різних та цікавих ігор, намагаємось проявляти фантазію, креативність, творчість, допомагаємо своїм дітям у визнанні та вивченні оточуючого, тому що розуміємо, що це важливий вклад у навчання в майбутньому.

Роботу з сенсорного виховання плануємо у тісному взаємозв'язку з усіма іншими видами роботи: розвиток дрібної моторики, формування системи сенсорних еталонів, формування психічних процесів, активізація словника дітей, створення розвивального середовища, розвиток розумових операцій, розвиток комунікативних здібностей, розвиток координації рухів, формування навичок саморегуляції, робота з батьками та педагогами.

Під час роботи з сенсорного виховання нами облаштована зона сенсорно-пізнавального простору, підібрано і систематизовано матеріал, що використовуємо під час занять:

- Зона самостійної сенсорно-пізнавальної діяльності: сенсорні кубики, сортери, героборд, настінне панно, сенсорні торбинки, чарівні торбинки, кольорові ложки, пазли;
- Система дидактичних вправ із формування сенсорних еталонів, форми, величини, кольору;
- Картотека дидактичних ігор сенсорно-пізнавального розвитку;

ігри з прищипками, народна математика, кольорові палички, рухливі ігри, ігрова терапія гудзиками, ігри з покидьковим та природнім матеріалом, пальчикова гімнастика, кінезіологічні вправи, комплекс Су-джок терапії, картотека загадок.

Наведені ігри, звісно, далеко не всі, їх набагато більше. Але всі вони важливі, адже саме цей вік сприятливий період для вдосконалення функціонування органів чуттів.

Використання у роботі зазначених способів уможливорює надання дитині індивідуальної допомоги у навчально виховному процесі для забезпечення успішного виконання нею завдань на всіх етапах, накопичення чуттєвого сенсорного досвіду зі своєчасним поєднанням зі словом, його усвідомленим застосуванням у практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П., Гаврилов О.В. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 263 с.

2. Ільченко А.М. Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М.Монтесорі. Київ, 2007. 20 с.

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

4. Трикоз С.В. Зміст і завдання сенсорного виховання дітей з інтелектуальною недостатністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами*. 2010. №7. с.240-246.

Паньковець Т.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 КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасному світі досить важливими є проблема формування комунікативних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Саме завдяки комунікації, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами здатні жити в принципово нових умовах, реалізувати себе в житті.

Підлітковий вік – це складний період статевого дозрівання, психологічного зростання та переходу від дитинства до дорослості, який характеризується якісними змінами, пов'язаними із входженням особистості в доросле життя [4, с. 24]. У підлітковому віці відбуваються значні зміни сферах, які забезпечують формування комунікативних здібностей. Предметом власної активності підлітка стає побудова нових міжособистісних стосунків, що допомагає йому відпрацьовувати комунікативні навички та уміння [4, с. 26]. На думку Бікус О.О., розвиток комунікативної компетентності підлітків варто формувати за двома напрямками: 1) в процесі соціалізації і виховання особистості підліткового віку; 2) формування структурних компонентів комунікативної компетентності [2, с.21].

За визначенням Чеботарьової І.О., комунікативна компетентність особистості – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії, яка виявляється в позиціях спілкування, виконанні соціальних ролей, стереотипах поведінки, установках, знаннях, уміннях, навичках [10, с.210]. Формування та становлення структури комунікативної компетентності пов'язане з особистісним розвитком особистості, самопізнанням і засвоєнням різних технік спілкування та поведінкових дій [9, с.805].

Для якісного формування комунікативної компетенції виділяють певні умови: вплив сімейного виховання на навчання навичкам спілкування; розвиток інтелектуальної і особистісної рефлексії, який допомагає формуванню адекватної самооцінки та позитивного відношення до самого себе та оточуючих; розвиток емпатії та особистісного відношення до себе та до однолітків, адекватності самооцінки, позитивного відношення у процесі виховання у сім'ї та школі [9, с.802].

Становлення особистісної рефлексії у підлітків знижує рівень внутрішньої конфліктності та підвищує її соціальну адаптивність. Це сприяє структуруванню ієрархії її емоційно-ціннісної сфери, самосвідомості. Особистісна рефлексія дає підлітку можливість переосмислити ситуацію взаємодії та розпочати пошук нової інформації про себе, при цьому змінюючи старі стереотипи вирішення проблем [6, с. 255].

Підлітки з інтелектуальними порушеннями, є менш гнучкими в процесі взаємодії з оточенням, їм складніше до всього пристосовуватися, вони є значно залежними від впливу соціального середовища [1, с.65]. Формування особистості підлітка з інтелектуальними порушеннями – неможливе без урахування його комунікативної діяльності [4, с.25].

Формування ключової комунікативної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями (помірного та важкого ступеня) полягає в усвідомленому розумінні зверненого мовлення, а також у збагаченні їхнього словникового запасу [9, с.802].

Розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається повільно

та потребує посиленої роботи над розвитком у дітей уваги, сприймання, пам'яті, здібностей до аналізу й синтезу та інших розумових процесів, над розвитком усного мовлення і накопичення словникового запасу[8, с.270].

Найголовніший фактор, що впливає на успішність соціалізації підлітків із стійкими порушеннями в інтелектуальній сфері є стан їх комунікативної поведінки[9, с.804].

Більшість підлітків із розладами інтелекту мають функціональні чи органічні порушення центрального або периферичного відділів нервової системи. Наявність уражень нервової системи впливає на необґрунтовану поведінку в комунікативній взаємодії підлітків даної нозології: пасивність, замкненість, млявість, розгальмованість [5,с.30].

Повноцінному формуванню мовленнєвого спілкування у підлітків з інтелектуальними порушеннями перешкоджають комплексні порушення розвитку в онтогенезі, що характеризується загальним недорозвитком мовлення вторинного характеру, тобто відставанням у розвитку граматичної, лексичної та фонематичної його сторін. Причиною цього є недостатній розвиток усіх операцій мислення [7,с. 263].

Навчання підлітків з порушеннями інтелекту за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя, розвиває самоповагу й надає можливість відчувати себе повноцінною особистістю [3, с.268].

У процесі становлення особистості підліткового віку розвиток комунікативної компетентності може здійснюватись на основі ідентифікації з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій тощо.

Отже, формування комунікативних компетентностей у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, є досить важливим і водночас складним в реалізації, оскільки підлітковий вік має певні особливості розвитку, різні види новоутворень, які можуть як полегшувати, так і ускладнювати обмін інформацією. Важливо пам'ятати, що незважаючи на труднощі потрібно формувати у підлітків з інтелектуальними порушеннями комунікативну компетентність, адже вона є своєрідним «містком», який об'єднує цю категорію підлітків з сучасним світом і є певною системою комунікативної взаємодії з соціумом.

Список використаних джерел

1. Кобченко С.Р. Труднощі комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями в період воєнного часу. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти*, (20 жовтня 2022 р.) / за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. с.64-70.

2. Бікус О.О., Волошина, В. В. (2015). Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. *Серія 12 : Психологічні науки*, Вип. 1 (46). С. 17-23.

3. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 35. Том 1. 310 с.

4. Доучина Т. Особливості розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець Подільський, 2023. Вип. 1. С. 24-27.

5. Психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. *Актуальні питання педагогіки і психології: проблеми, гіпотези, дослідження* : збірник тез наукових робіт Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. С. 29-32.

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

7. Токарева Н., Шамне А., Макаренко Н. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 309 с.

8. Утьосов Я.А. Особливості провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями в контексті формування у них соціальних компетентностей. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. С.267-278.

9. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як умова соціально-психологічної адаптації особистості. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології м. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 18. С. 799-809.

10. Чеботарьова, І. О. (2014). Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (36), С.205-215.

Підгорна В.В., здобувач вищої освіти 2 курсу
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗНАЧЕННЯ РОЛІ БАТЬКІВ У РОЗВИТКУ ДИТИНИ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ РАНЬОГО ВІКУ

Роль батьків у розвитку дитини з розладом аутичного спектру (РАС) раннього віку є надзвичайно важливою, однак вона часто недооцінюється в сучасній системі надання допомоги таким дітям. Багато сімей стикаються з труднощами у розумінні діагнозу та способів підтримки дитини, що ускладнює ефективне сприяння її розвитку. Відсутність доступу до відповідної інформації, тренінгів для батьків та психологічної підтримки значно впливає на здатність батьків брати активну участь у вихованні та корекційній роботі з дитиною.

Батьки відіграють важливу роль як у формуванні базових навичок спілкування, соціалізації та самостійності, так і в підтримці емоційного розвитку дитини. Однак, без належної підготовки та підтримки вони часто не можуть реалізувати свій потенціал у цьому процесі, що призводить до затримки розвитку дитини. Відсутність спеціалізованих програм, які б включали батьків у корекційний процес, є однією з головних перешкод на шляху до ефективного розвитку дітей з РАС. Це вимагає перегляду підходів до ранньої інтервенції та залучення батьків до корекційної роботи з дитиною з РАС, а також створення програм, які б сприяли їхньому навчанню та емоційній підтримці.

Вивченню питання аутизму присвячено праці Г. Аспергера, М. Ліблінг, К. Островської, Т. Пітерса, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та інших. Роль батьків у розвитку дітей з РАС розкрита у працях вітчизняних та закордонних науковців. Г.Баранова, О.Богінська, О.Герасименко, І.Щенко, І. Зайченко, О.Ковальова, І.Кукуруза, Л.Сенкевич, Т.Скрипник, І.Шпитальник, Т.Charman, G.Dawson, С.Kasari, А.Klin, S.Levy S.Ozonoff, S.Roger та інші вивчали, як емоційна підтримка батьків фахівцями, стратегії сімейного виховання впливають на результати корекційної роботи та адаптацію дітей з РАС. Однак, вплив батьків на розвиток дітей з РАС раннього віку залишається недостатньо висвітленим.

Метою нашого дослідження є визначення ролі батьків у розвитку дитини з РАС раннього віку.

Аутизм – це загальний розлад розвитку, що характеризується порушенням соціальної комунікації та взаємодії, повторюваними діями, обмеженими інтересами тощо. Розлад спектру аутизму є одним з найпоширеніших порушень розвитку у дітей. Це біологічний по своїй природі розлад, який обумовлює особливу будову та функціонування головного

мозку, як наслідок цього виникають порушення соціального, мовленнєвого розвитку у дитини, специфічні особливості її поведінки уже з раннього віку [3]. Діти з РАС характеризуються відсутністю адекватності, уяви, здатності використовувати мовлення і жести з комунікативними діями, здатності до відгуку (на різних рівнях), уміння ставити себе на місце іншої людини, особистих висловлювань, цікавості до довкілля, відчуття небезпеки та болю, розуміння підтексту, почуття гумору. Притаманною рисою аутизму є зниження рівня соціальних взаємовідносин, неадекватне реагування на оточуючих. У дітей виникають труднощі в розпізнаванні та вираженні власних емоцій, схильні до стереотипних дій, мають рефлекс наслідування. Їм притаманна наявність таких проявів, як: страхи, стереотипні дії, аутичні захисти, психоемоційна напруга, гра наодинці, компульсивна та ритуальна поведінка, виконання повсякденних занять в одному порядку і в той самий час, дотримання постійної дієти та ритуалів походу у магазин, надягання одягу, аутоагресія, обмежена поведінка [5].

Перші роки життя дитини є найсприятливішими для формування особистості. Своєчасно виявлені порушення в розвитку дитини в ранньому віці та вчасно надана корекційна допомога значно покращують результати впливу на дитину з РАС. Основа ранньої допомоги – це спільна робота із сім'єю [2]. Правильно організована рання діагностика і комплексна корекційна робота з перших місяців життя дозволяє не тільки коригувати вже наявні відхилення в розвитку, але і попередити появу вторинних порушень, знизити ступінь соціальної непристосованості дітей, досягти максимально можливого для кожної дитини рівня загального розвитку, освіти, ступеня інтеграції в суспільстві. Раннє втручання повинно створити умови для розвитку дитини раннього віку і корекції її порушень [5].

Для ефективної взаємодії батьків та дітей з РАС раннього віку важливо створити **комплексну модель співпраці**, яка включає освітні, корекційні та психологічні аспекти.

1. Освітній компонент для батьків

Батьки дітей з РАС відіграють важливу роль у корекційному процесі. Без належного розуміння специфіки аутизму і методів його корекції їх участь може бути обмеженою, що вплине на результати корекційної роботи. Батьки мають отримувати детальну інформацію про різні аспекти РАС. Це може бути організовано через спеціальні семінари, тренінги або надання інформаційних матеріалів.

2. Індивідуалізований підхід та співпраця з фахівцями

Діти з РАС є дуже різноманітною групою, тому для кожної дитини необхідно розробляти індивідуальний план корекційної роботи. Такий план розробляється спільно фахівцями і батьками з урахуванням специфічних потреб дитини.

3. Емоційна підтримка батьків

Батьки часто зіштовхуються з такими емоційними труднощами у вихованні дитини з РАС, як стрес, вигоряння та ізоляція. Тому важливим елементом є надання їм емоційної підтримки. Важливими є організація груп підтримки, де батьки можуть обмінюватися досвідом і отримувати моральну підтримку від інших батьків, що мають схожі проблеми. Така спільнота дозволяє знизити рівень стресу та забезпечує відчуття, що батьки не самі у своїх труднощах.

4. Підтримка розвитку дитини вдома

Успішна адаптація дитини з РСА багато в чому залежить від середовища, в якому вона перебуває поза корекційними заняттями. Важливо, щоб батьки продовжували корекційну роботу вдома, інтегруючи їх у побутові справи. Необхідним є створення сприятливого середовища, використання візуальних карт для позначення розкладу дня, зменшення кількості подразників (гучних звуків, різких змін у середовищі).

5. Розвиток соціальних навичок.

Фахівці можуть навчити батьків методам розвитку соціальних навичок у дитини.

6. Регулярний зворотній зв'язок з фахівцями.

Батьки дитини з РСА повинні мати безперервний доступ до фахівців, щоб отримувати своєчасну допомогу у разі виникнення нових викликів або труднощів, систематичні консультації з фахівцями, які дозволяють адаптувати підхід до виховання дитини на кожному етапі її розвитку, спільно з педагогами планувати і корегувати програми розвитку дитини з РСА.

7. Профілактика емоційного вигоряння батьків.

Батьки, які активно залучені до виховання дитини з РСА, часто зіштовхуються з проблемою емоційного вигоряння. Для запобігання цьому важливо включити профілактичні заходи в модель взаємодії: ресурсні групи для батьків, програми відпочинку та релаксації, а також пропозиція таких відновлювальних програм, як йога, медитація або заняття на природі допоможе батькам підтримувати емоційну рівновагу і бути більш стійкими до стресу, інтегрувати дитину в суспільство.

8. Рання діагностика і втручання.

Ефективність будь-якого втручання значно підвищується, якщо воно розпочато в ранньому віці. Тому важливо залучати батьків до ранньої діагностики та надавати інформацію про ранні ознаки аутизму.

Отже, модель ефективної взаємодії батьків і дітей з РСА вказує на важливість комплексного підходу до корекційно-розвиткової роботи з дитиною з РАС раннього віку.

Список використаних джерел

1. Кукуруза Г. В. Ефективність програм раннього втручання для дітей з порушеннями психічного розвитку. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2013. 156 с.

2. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Х. : Точка, 2013. 244 с

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

4. Хворова Г.М. Дитина з аутизмом: технології формування батьківської компетентності. К.: Тал ком, 2020. 104 с.

5. Шульженко Д.І. Аутизм не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.

Платонова О.Г., кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
*Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка
м. Чернігів Україна*

ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Можливості використання образотворчого мистецтва як засобу саморозвитку особистості розглядалися свого часу в галузі педагогіки. Широку популярність отримали погляди Т. Кампанелли, Я. Коменського, Ж.Руссо, І. Песталоцці. Так, педагогам належить велика роль у розробці законів виховної діяльності та наданні значної ролі мистецтва у розвитку та вихованні особистості. Вони вивчали процеси самопізнання та саморозвитку дитини засобами мистецтва. Про важливість розвитку чуттєвого досвіду пізнання, природних здібностей дітей, їх творчого потенціалу, інтуїції, мислення в більшій мірі наголошували у своїх роботах саме Ж. Руссо та І.Песталоцці.

Арттерапія особливо важлива для дітей з особливими освітніми потребами, які через фізичні або психічні особливості свого стану найчастіше соціально дезадаптовані, обмежені в соціальних контактах. Творчий досвід, усвідомлення себе, розвиток нових навичок та умінь дозволяють їм більш активно та самостійно брати участь у житті суспільства, розширюють діапазон їхнього соціального та професійного вибору. Творча діяльність відіграє важливу роль у розвитку уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості самоактуалізації, розкриття та розширення своїх творчих можливостей [1, 14].

Можливості арттерапії дозволяють вирішити такі важливі завдання, як формування саморегуляції та контролю за своєю поведінкою, уміння

стримувати афективні прояви, а також профілактика агресивних дій та підвищеної конфліктності, соціокультурний та пізнавальний розвиток дітей з ООП. Головною метою арттерапевтичної діяльності є досягнення позитивних змін у психологічній та соціальній сфері дітей з ООП. Творчість компенсує втрачені можливості, пробуджує життєву активність, допомагає налагодити внутрішню гармонію при спілкуванні із самим собою та загалом сприяє нормалізації життя.

В арттерапевтичній роботі з дітьми з ООП необхідно враховувати:

- стійкий характер порушень при хронічних захворюваннях, що обумовлює тривалу роботу з дітьми, та низьку ймовірність досягнення видимих «корекційно-розвиткових» результатів;

- зниження когнітивних можливостей дітей, певний ступінь емоційно-вольових порушень, що передбачає допустимість нерегулярних відвідувань арттерапевтичних сесій, низький ступінь залучення до роботи, необхідність жорсткої директивності;

- відносно значний ступінь порушення комунікативних можливостей означеної категорії осіб, що ускладнює встановлення з ними досить стійкого психотерапевтичного контакту та нерідко робить проблематичною їх участь у деяких формах групової арттерапії [3, 191].

Для роботи з дітьми з ООП застосовуються різноманітні види технік серед яких:

- техніка каракуль, що була цінним засобом психотерапії. Нікого не залишають байдужими такі малюнки. Цей метод може бути корисним для роботи з гіперактивними особами, оскільки він може допомогти їм розвинути важливі соціальні якості, такі як терпіння, уважність тощо, а також підвищити їхню самооцінку. Каракулі – це хаотичне чи ритмічне нанесення тонких ліній на поверхню паперу. Лінії можуть виглядати недбалими, невмілими або перекресленими, або навпаки. Образ або поєднання з окремих каракуль може бути абстрактним. Каракулі знімають м'язову напругу та тиск на олівець або крейду допомагає розслабити дитину.

- техніка «Чарівний клубок». Для цієї роботи знадобляться шматок шпалери, лист ватману та клубки ниток різних кольорів. Ця техніка не тільки розвиває уяву та фантазію, але й ідеально підходить для сором'язливих, боязких дітей, які бояться грати та малювати. Це своєрідна альтернатива малюванню, де немає «добре» чи «погано» виконаної роботи. Використання дітьми методів створення зображень допомагає їм уявити свої можливості та навколишнє середовище, моделюючи взаємовідносини та виражати різні емоції, включаючи негативні та негативні.

- техніка «Колаж». Завдання включають розвиток креативності, підвищення самооцінки, роздум про різні «Я-схеми», підвищення самооцінки. Дозволяється домалювати композицію фломастерами та олівцями, якщо матеріалу не вистачає або його немає в журналах.

Використання арттерапевтичних технік дає можливість висловити свої думки, почуття, настрої у процесі реалізації творчості. За допомогою арттерапевтичних технік особистість задовольняє своє бажання та інтерес до руйнівних моментів, відбувається виплескування негативних емоцій, тому діти з ООП, як правило, стають спокійнішими.

Таким чином, арттерапія – це найбільш м'який та ефективний метод роботи з дітьми з порушенням психофізичного розвитку. Метод арттерапії є:

1. Безпечним способом розрядки емоційної напруги.
2. Прискорює процес терапії – підсвідомі переживання легше виражаються з допомогою зорових образів.
3. Зміст та стиль робіт надає спеціалісту велику інформацію для діагностичної роботи.
4. Дозволяє працювати з почуттями, які здаються непереборними – страхи, тривожність, смерть тощо.

5. Розвиває творчі здібності [2, 25].

Виділяють наступні впливи арттерапії на дітей з ООП:

1. На фізіологічний розвиток, тобто розвиток моторики, розслаблює м'язи;
2. На інтелектуальний розвиток. Під час занять дитина, описуючи малюнки, фарби, предмети, картини, використовуючи прикметники тощо розширює свій словниковий запас і отримує нові знання;
3. На емоційне благополуччя, самооцінку та психоемоційний стан.
4. На розкриття творчого потенціалу дітей з ООП.
5. На встановлення відносин. Під час групових занять арттерапією дитина не тільки вчиться висловлювати та пізнавати себе, але й знайомитися з іншими дітьми, тим самим підвищуючи та розвиваючи комунікативну функцію.

Головним об'єктом арттерапії виступає не результат (творчий продукт), а сама особистість учасника, що є особливо важливим при роботі з дітьми з ООП. Це допомагає їм відчувати власну значимість та проявити свої індивідуальні особливості.

Таким чином, процес соціалізації та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами буде більш ефективним за умов застосування комплексного підходу, у тому числі й з застосуванням методів арттерапії. Залучення дітей з особливими освітніми потребами до неосяжного світу культури та мистецтва, а також створення умов для їхнього розкриття за допомогою творчої діяльності є одним із найголовніших завдань сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Базилевська О.О. Образотворча діяльність учнів з особливими освітніми потребами як засіб соціокультурного інтегрування. Навчально-методичний довідник. Дніпропетровськ. 2014. с.14.

2. Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі. *Мистецтво та освіта*. 2010. №2. С. 25-28.

3. Кондрицька О.І. Особистісно орієнтоване виховання дитини засобами арт-терапії в процесі її соціалізації: методичний матеріал. *Соціалізація особистості*: зб. наук. праць. Ред. В.П. Андрущенко, А.Й.Капська. Київ: Логос, 2005.Т. XXIV: Педагогічні науки. С.191-199.

Помирляну О.Т., здобувач
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Однією з 10 ключових компетентностей Нової української школи визначена соціальна компетентність, яка забезпечить випускнику можливість адекватної реалізації в суспільному, сімейному та професійному житті. Для інтеграції в соціум, ефективної комунікації, контролю своїх емоцій тощо вагомими є передусім універсальні (м'які, соціальні) навички – Soft skills, які часто називають життєвими. Формування цих навичок починається з дошкільного закладу, продовжується в школі й стосується всіх дітей, незалежно від рівня їхнього фізичного і ментального розвитку.

Аналіз сучасних нормативних та літературних джерел також підтверджує вагомість проблеми і свідчить про визнання необхідності формування в учнів в умовах освітнього закладу соціально важливих навичок. Закордонними (М. Ediger, R. Magy, D. Price та ін.) та українськими вченими (Н. Бахмат, О. Гончарова, О. Жовнич та ін.) визнано, що дієвим способом підготовки дитини до дорослого життя є формування в неї здатності адаптуватися до будь-яких теперішніх та ймовірних майбутніх змін. Отож в сім'ї та освітньому закладі слід формувати не лише жорсткі (hard skills), а, передусім, м'які навички (soft skills) [1; 4; 5].

В теорії вітчизняної педагогіки (Н. Бахмат, Т. Воронцова, О. Гончарова, О. Жовнич, О. Колмикова, В. Пономаренко та ін.) соціальні та життєві навички розглядають як синоніми і відносять до них, зокрема самоконтроль, управління часом, зосередженість, гнучкість, навички комунікації та здорового способу життя [1; 3; 4; 5; 6].

Чітко визначеного переліку життєвих навичок не існує, їх налічують близько двадцяти. Серед них:

- навички ухвалення рішень;
- комунікативні навички;
- навички вираження почуттів і керування ними;
- навички критичного мислення;
- навички усвідомлення негативних впливів і тиску з боку однолітків, а також навички протидії їм (спроможність сказати «ні» наркотикам, алкоголю, тютюнопалінню, раннім сексуальним стосункам тощо);
- навичка постановки цілей та ін.

Не існує і єдиної загально визнаної класифікації життєвих навичок. Найчастіше життєві навички об'єднують у дві групи – внутрішньоперсональні (психологічні) та міжперсональні (комунікативні) навички.

Внутрішньоперсональні навички поділяють на інтелектуальні (когнітивні) й емоційно-вольові [3].

Т. Воронцова, В. Пономаренко пропонують життєвими навичками вважати ті психологічні й соціальні компетентності, які допомагають людині врівноважити внутрішній світ та взаємодіяти з довколишнім. Оскільки життєві навички формуються з раннього віку, важливо визначити, як управляти їх розвитком в подальшому, зокрема під час навчання в школі [3].

В теорії спеціальної педагогіки є окремі публікації щодо розвитку соціальних навичок в дітей з порушеннями психофізичного розвитку (В. Бондар, М. Буйняк, А. Висоцька, О. Гаяш, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, О. Чеботаренко, О. Чопік, Д. Шульженко, Н. Ярмола та ін.) [2; 7].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями завдання формування життєвих навичок є не менш вагомим (В. Липа, С. Миронова, О. Чеботаренко та ін.). Слід визначити перелік навичок, якими можуть оволодіти ці учні, та конкретні шляхи їх формування. А головне – зміст і методика роботи педагогів. Відповідно до професійного стандарту вчителя, Стандартів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта майбутні корекційні педагоги мають володіти здатністю формувати соціальні навички в учнів з інтелектуальними порушеннями для забезпечення їм інтеграції в суспільний простір.

Подальше наукове дослідження буде спрямоване на вивчення проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до формування життєвих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н.В. Розвиток soft skills здобувачів початкової освіти в умовах інклюзії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Випуск № 1. С. 144-152.
2. Бугера Ю.Ю., Чопік О.В., Савчишина В.В. Особливості формування навичок самообслуговування у молодших школярів з порушеннями інтелекту. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 48. Т. 1. С. 112–116.
3. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Основи здоров'я: Підручник для 7- го класу загальноосвітніх навчальних закладів. К. : Алатон, 2007. 208 с.

4. Гончарова О. К. Соціальні навички учнів початкової школи як предмет педагогічного дослідження. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2022. Вип. 1, С. 103-109.

5. Жовнич О. В. Система актуальних професійних і життєвих навичок вчителя початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. №70. С. 106-14. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-106-114>.

6. Колмикова О. Формування соціальної компетентності учнів початкової школи у позаурочний час. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 3 (55). С. 89–94.

7. Миронова С. П. Розвиток свідомого ставлення до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації Концепції Нової української школи. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 14. С. 219-227.

Присяжнюк 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*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Розвиток у молодших школярів естетичного відчуття світу є важливим завданням, що формує рівень духовної культури. Концепція естетичного виховання описує естетичне виховання як значиму соціально-політичну проблему в українській національній культурі.

С.П.Миронова зауважує, що естетичне виховання є процесом цілеспрямованого та систематичного формування вмінь сприймати, правильно розуміти прекрасне в природі, мистецтві і суспільстві, що розвиває здібність до створення прекрасного [4, с. 236].

І.В. Дмитрієва висловлює думку, що корекційно-виховний процес закладу спеціальної загальної середньої освіти передбачає врахування всебічного розвитку здобувачів освіти, в тому числі, формування у них естетичної культури [3]. Тому потрібно вдосконалювати сформовану у закладі спеціальної загальної середньої освіти систему естетичного виховання, застосовувати

завдання для розвитку естетичного сприймання і навчання елементарних навичок естетичної діяльності до розширеної системи естетичного виховання, що опирається на естетичні розвивальні можливості мистецтва.

На думку А.Хоменко, рівень естетичного виховання залежить від інтелектуального рівня розвитку, уміння учня виконувати мисленнєві операції [5]. Тому естетичне виховання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку утруднене через низький рівень їх розумових здібностей і знижені можливості до самостійної творчості.

І.В.Дмитрієва зауважила, що естетичне виховання для дітей з порушеннями розумового розвитку «забезпечує соціокультурне становлення і формування суб'єктних якостей особистості (самостійності, рефлексивності, здатності до самореалізації, самовдосконалення), розширює межі суспільного досвіду, формує духовний світ, сприяє корекції психічного розвитку» [3].

Естетичне виховання розвиває пізнавальні здібності учня, його психічні процеси та емоційно-вольову сферу, що впливає на пізнавальну активність молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку. Творча діяльність удосконалює дрібну моторику в учня, його координацію рухів. Позитивна атмосфера спонукає позитивні емоції, в учня виникає прагнення спілкуватися.

Проблему естетичного виховання в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку досліджували: А.О. Афанасьєва, І.В. Войтюк, А.А. Войтенко, В.А. Гладуш, Н.В. Горбань, Л.В. Демчук, І. В. Дмитрієва, А. Іваненко, С.П. Миронова, Л. Одинченко, О.М. Опалюк, І. В. Семко, Н.В. Ярмоленко та ін.

Є.Білевич, В.Бондар, І.Грошенков, Н.Королько, Г.Мерсіянова, С.Мирський, К.Турчинська, О.Хохліна, К.Щербакова та ін. зауважують, що для молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку характерні порушення усвідомлення діяльності та її цілеспрямованості, низький рівень виконання діяльності, неспроможність застосовувати свій досвід, несамотійність учнів, їх нездатність виявляти уяву, виснажливість, низька допитливість та відсутність прагнень, непостійність та необмеженість мотивів. На думку Л. Занкова, С. Миронової, В. Синьова, існує взаємозалежність емоційної сфери від пізнавальної і практичної діяльності в учнів [4].

С.П. Миронова аналізує особливості, які погіршують виконання завдань щодо естетичного виховання з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку:

- нестійкі пізнавальні інтереси та уявлення;
- стереотипне мислення і діяльність, низький рівень розвитку абстрактного мислення, яке перешкоджає розумінню прекрасного в оточуючому і мистецтві;
- порушення розвитку сприймання, недорозвиток здатності опрацьовувати інформацію, що виникає через порушення мислення, уваги,

пам'яті, мовлення;

- неадекватне вираження емоційного стану;
- низька комунікативна активність;
- фізичний недорозвиток, порушення у руховій сфері [4, с. 237].

А. Висоцька, М. Кот, Н. Кравець, В. Липа, В. Синьов наголошують на актуальності проблеми оптимізації корекційного впливу естетичного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, максимальне використання освітніх дисциплін і позакласних форм роботи естетичного спрямування з метою виправлення порушень психофізичного розвитку та розвитку ціннісних компонентів особистості. Тому важливою є проблема ефективної реалізації корекційних функцій естетичного виховання на уроках художньо-естетичного циклу (образотворчого мистецтва, музики, читання), на уроках історії, географії, природознавства, соціально-побутового орієнтування та ін.

На думку І.В. Дмитрієвої, мистецтво є одним із найефективніших засобів естетичного виховання особистості [3]. Мета естетичного виховання засобами мистецтва визначається як формування естетичних інтересів, смаків, ідеалів, потреб і прагнень до образотворчої діяльності та творчості під час вивчення навколишньої дійсності.

Одним з головних завдань естетичного виховання, за словами А.Хоменко, є формування та розвиток світогляду, яке здійснюється на заняттях із образотворчого мистецтва в процесі ознайомлення учнів з творчістю видатних митців, вивчення української та світової художньої спадщини, оволодіння мистецтвознавчими поняттями, також під час практичної художньої діяльності [5]. Головним завданням образотворчого мистецтва як засобу естетичного виховання є стимуляція творчих здібностей, самостійності, ініціативи. Творчості навчити не можна, а можна лише створювати умови для пробудження, активізації в учнів творчих імпульсів, для пізнання радості творення [5].

Художнє полотно змушує переживати глибокі естетичні почуття прекрасного та трагічного, піднесеного та комічного. Воно духовно збагачує дитину, вчить проникненню в естетичну, моральну та соціальну сутність реальної дійсності [2]. Дитина засвоює в мистецтві колір, лінії, звуки, ритм руху, симетрію й асиметрію, які виступають перед нею як чудові форми і властивості. Вдало підібрані засоби образотворчого мистецтва сприяють моральному та естетичному розвитку учнів, глибоко захоплюють емоції, хвилюють їх серця.

Отже, для молодших школярів з порушеннями інтелекту естетичне виховання є складовою корекційно-виховного процесу, що полягає у розвитку в учнів вищих психічних функцій, збагаченні емоційної сфери, формуванні у них свідомого естетичного ставлення до мистецтва, людини, природи. Оптимальним засобом естетичного виховання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є образотворче мистецтво.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва А.О., Гладуш В.А. Естетичне виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. *Науковий вісник УМО. Серія Педагогіка*. 2021. Вип. 1. С. 1-12.
2. Войтюк І.В. Образотворче мистецтво як засіб корекційного навчання розумово відсталих дошкільників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 28-31.
3. Дмитрієва І. В., Одинченко Л., Іваненко А. Розвиток особистісно-естетичних якостей в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивним навчанням. *Inclusion and Diversity*. 2024. №4. С. 9-14.
4. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
5. Хоменко А. Естетичне виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. URL : <https://naurok.com.ua/estetichne-vihovannya-molodshih-shkolyariv-zasobami-obrazotvorchogo-mistectva-125757.html>
6. Ярмоленко Н.В. Особливості естетичного розвитку учнів з порушеннями інтелекту. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. Вип. 9, т. 1. С. 343-347.

Прінц О.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 ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Одним із провідних завдань сучасної інклюзивної освіти є навчання та включення в освітній процес дітей з розладами спектру аутизму. Увага до цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами обумовлена тим, що вони потребують спеціальних підходів до діагностики, навчання, розвитку та психолого-педагогічного супроводу в закладі освіти.

На часі категорія дітей з розладами спектру аутизму (далі – РСА) є найменш вивченою, хоча її дослідженням займалося багато вчених як в Україні,

так і за кордоном (С. Конопляста, І. Недозим, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко, S. Baron Cohen, J. D. Bass, J. A. Mulick, S. Gutstein та ін.).

Для дітей з РСА притаманні певні особливості, які суттєво ускладнюють їхнє включення в освітній простір закладу загальної середньої освіти. Йдеться, насамперед, про:

- порушення соціальної комунікації та соціальної взаємодії;
- наявність повторюваних, стереотипних зразків поведінки, обмежених інтересів, схильність до одноманітної діяльності;
- сенсорну гіперчутливість;
- специфічні особливості розвитку мовлення;
- специфічні особливості та варіативність інтелектуального розвитку [1].

Як зазначають К. Островська, Л. Рибченко, Д. Шульженко та ін., поведінкові проблеми дітей з РСА можуть створювати значну перешкоду в проведенні уроків, а, отже, без належної методичної та психологічної підготовки й допомоги кваліфікованих фахівців (корекційних педагогів, психологів) педагоги загальноосвітньої підготовки, діти з нормотиповим розвитком можуть негативно сприймати дитину з РСА, що спричинятиме подальше погіршення її проблем соціалізації [2; 3].

Близькою є позиція В. Синьова, Д. Шульженко та ін., які також відзначають, що однією з найбільш розповсюджених перешкод, які ускладнюють включення дітей з РСА в інклюзивний освітній простір, є гострий дефіцит методично підготовлених педагогічних кадрів. Науковці наголошують на недостатній підготовці не лише педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, а й корекційних педагогів та практичних (спеціальних) психологів, яким не завжди вдається подолати труднощі в навчанні дітей з РСА. На думку вчених, методологічною основою інклюзивного навчання дітей з РСА має стати загальнодефектологічна концепція допомоги особам із порушеннями психофізичного розвитку, ціннісно-особистісний підхід до професійної підготовки фахівця з інклюзії (вчителя, асистента вчителя, психолога) та концепція корекції інтелекту дитини з РСА через змістові, діяльнісні, особистісні компоненти [3].

Усі науковці сходяться на думці, що інклюзивне навчання дітей з РСА має бути корекційно-спрямованим, наголошуючи, що обов'язковою передумовою успішної соціалізації цієї категорії дітей та включення їх в освітній простір є корекційно-розвиткова робота. Корекційна спрямованість навчання передбачає реалізацію корекційної мети та урахування індивідуальних особливостей конкретної дитини на кожному уроці [1; 2; 3].

Узагальнюючи погляди вчених та практиків на проблему інклюзивного навчання дітей з РСА відзначимо, що для успішного її розв'язання має бути реалізовано такі основні завдання:

1. Формування інклюзивної компетентності педагогів загальноосвітньої підготовки (розуміння особливостей дітей з РСА, володіння сучасними методиками навчання та ін.).

2. Наявність кваліфікованого кадрового забезпечення для роботи з дітьми з РСА (асистент вчителя, асистент, дитини, психолог, корекційний педагог) та командна взаємодія цих фахівців.

3. Реалізація корекційних цілей під час уроків та проведення корекційно-розвиткових занять.

4. Наявність навчально-методичного забезпечення для навчання дітей з РСА (наочність, роздаткові матеріали, відповідна організація приміщення тощо).

5. Підготовка дітей з нормотиповим розвитком та їхніх батьків до позитивного, неупередженого сприйняття дитини з РСА в колективі класу, школи; попередження можливих негативних реакцій під час взаємодії з ними.

6. Забезпечення партнерської взаємодії між батьками дітей з РСА та педагогами, залучення батьків до активної участі в освітньому процесі.

7. Розвиток різних варіантів інклюзії залежно від потреб та особливостей дитини з РСА (від повної інтеграції у звичайний клас до часткового перебування в класі на окремих уроках чи заходах).

Отже, організація та реалізація інклюзивного навчання дітей з РСА є складною проблемою, що потребує пошуку ефективних шляхів її розв'язання. З огляду на це, перспективним напрямом наукового пошуку вважаємо розробку навчально-методичного забезпечення, спрямованого на оптимізацію включення дітей з РСА в освітній простір закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Недозим І.В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Видавництво «Ранок», 2020. 96 с.

2. Рибченко Л.К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*: / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. Вип. 5. С. 261-270.

3. Синьов В., Шульженко Д. Особливості інклюзивного навчання дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/546933>

Прядко Л.О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти
та менеджменту
*Сумського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
м. Суми, Україна*

ОСВІТНІ ВТРАТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ У ВОЄННИЙ ЧАС

Складні життєві обставини спричинюють завжди втрати. Втрати можуть бути різними: людськими, фізичними, економічними, моральними та суспільними. Найбільш важкими є втрати, які не зможуть забезпечити майбутнє людини та покращити життєву перспективу. Перебування дітей з інтелектуальними труднощами у фронтовій зоні збільшує освітні втрати у рази. До одних із таких належать освітні втрати. Адже під час війни в пріоритеті для дітей безпека та психоемоційна стабільність, а навчання часом відходить на другий план. Відповідно, у дітей з'являються прогалини в знаннях, а вчителі намагаються втиснути шкільну програму в уроки без повітряних тривог. Школа – це майстерня, де формується думка підростаючого покоління, треба міцно тримати її в руках, якщо не хочеш випустити з рук майбутнє.

Водночас, з огляду на те, що освіту в Україні розуміють як єдність навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості, втрати в освіті не варто ототожнювати лише з навчальними втратами. У широкому сенсі освітні втрати дітей з нормо типовим розвитком означають втрату можливостей для всебічного розвитку учнів – інтелектуального, соціального, емоційного, психологічного тощо. Якщо візьмемо до уваги освітні втрати дітей з інтелектуальними труднощами, то ми констатуємо втрату можливостей до розвитку або просування дитини у розвитку з подальшим формуванням самостійності. У дитини не може повноцінно формуватися зона найближчого розвитку, при цьому і зона актуального розвитку в неї формується спотворено. Набуті умовні зв'язки стають крихкими та неміцними. У роботі з цими дітьми у першу чергу необхідна постійна і систематична підтримка вже сформованих умінь і навичок, що неможливо забезпечити у воєнний час.

Згідно з літературними джерелами, «освітні втрати» умовно ділять на три взаємопов'язані компоненти:

- навчальні втрати (у розумінні втрати знань, умінь, навичок, ставлень тощо),
- виховні втрати,
- зниження темпу розвитку особистості.

У науковій літературі є значна кількість підходів до визначення навчальних втрат.

Зокрема ці втрати розуміють як:

1) втрату знань і навичок або відхилення в академічному прогресі учня, що найчастіше пов'язано з перервою у формальній освіті, пропусками занять тощо;

2) втрату здобутих раніше знань, коли учні, які досягли певного прогресу в навчанні, погіршують свою успішність. Найчастіше це пов'язано з тимчасовою (нетривалою) перервою у формальній освіті, наприклад, літніми канікулами;

3) різницю між тим, чого навчився учень, тобто досягнути ним академічним прогресом, і тим, чого учень мав би навчитися на певному етапі свого навчання, наприклад, у певному віці, на рівні певного класу тощо [1].

Дослідження проведене лабораторією інтегрованого та інклюзивного навчання Сумського інституту післядипломної освіти довело, що основна втрата – це втрата соціалізації та комунікації дітей з інтелектуальними труднощами із оточуючими, поява проявів псевдокомпенсації та втрата віри у завтрашній день.

Підсумовуючи викладене вище зазначимо, що освітні втрати дітей з інтелектуальними труднощами - це, у першу чергу, відсутність повноцінного контакту з дитиною, розпад сформованих умінь та навичок, зниження темпу розвитку і життєво необхідних умінь та навичок.

Список використаних джерел

1. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання.

URL : <https://testportal.gov.ua/navchalni-vtraty-sutnist-prychyny-naslidky-ta-shlyahy-podolannya-analitychnyj-material-vid-fahivtsiv-ukrayinskogo-tsentru-otsinyuvannya-yakosti-osvity/>

2. Особливості дистанційного навчання дітей з ООП

URL.<https://osvitanova.com.ua/posts/4508-osoblyvosti-dystantsiinoho-avchannia-ditei-z-ooop>

3. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С.Трикоз. За заг. ред. О. Чеботарьової. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с.

Романишин. Н.С., здобувач
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ДЕТЕРМІНАНТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Емоційний розвиток дошкільників є важливою складовою формування особистості дитини з нормотиповим розвитком (А. Теплюк, С. Важна, Т. Піроженко, М. Іванова, І. Молодушкіна та ін.), її соціального розвитку (Л. Фесюкова) та є основою формування емоційного інтелекту (Л. Клевака, О. Гришко, Е. Носенко, Н. Коврига та ін.).

Емоційний розвиток дошкільників за умов дизонтогенезу також став предметом наукових розвідок. Вчені вивчали зв'язок емоційного розвитку та когнітивних порушень (І. Лисенкова); емоційну компетентність старших дошкільників (О. Таран, А. Лісайчук); емоційний інтелект у молодших школярів з порушеннями мовлення (О. Пилипенко); значення емпатії у старших дошкільників із ЗНМ (Е. Данілавичюте); соціально-емоційний розвиток дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату (Н. Анастасова); вплив емоційного розвитку на формування особистості дитини з системними порушеннями мовлення (І. Мартиненко та ін.).

Мета статті: охарактеризувати взаємозв'язок емоційного розвитку та комунікативної поведінки у молодших дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Особливого значення дослідження взаємозв'язку емоційного розвитку та формування комунікативної поведінки набуває за умов утрудненого вербального спілкування чи за відсутності вербальних засобів спілкування. Аналіз взаємовпливу цих факторів знаходимо у працях І. Брушневської та Ю. Рібцун, які встановили залежність між комунікативним компонентом мовленнєвої діяльності у дітей із ЗНМ та формуванням емоційно-особистісної сфери [1, с. 18] І. Мартиненко, аналізуючи міжособистісну комунікацію дітей з нормотиповим і порушеним мовленням, зазначила, що важливим аспектом корекційно-розвивальної роботи є розвиток «емоційної сфери та емпатії», оскільки це сприятиме подальшій соціалізації через формування «комунікативних умінь, довірливості поведінки...» [2, с. 324]. В свою чергу, О. Мілевська, досліджуючи формування емотивної лексики у молодших школярів із ЗНМ зазначила, що діти з ЗНМ недостатньо «усвідомлюють свої та чужі емоції, не розрізняють схожі емоції» [3, с. 253]. Науковиця охарактеризувала особливості емоційної поведінки дітей із ЗНМ за

рівнем розвитку мовлення. Так, діти, які з I рівнем ЗНМ, «розуміють і можуть виражати лише емоції радості та злості» і, що особливо важливо за відсутності вербального мовлення «під час вираження цих емоцій вони використовують збіднену міміку та жести; під час мімічного вираження емоцій діти потребують допомоги; пантоміми майже немає» [3, с. 253].

Утруднене розуміння емоцій оточення поряд із зниженим рівнем розумінням зверненого мовлення, яке здебільшого спостерігається у молодших дошкільників з I рівнем ЗНМ [1, с. 16], перешкоджає взаємодії з однолітками та негативно впливає на процес адаптації в соціальній групі.

Так, D. Bishop з'ясувала, що діти з порушенням мовлення рідко ініціюють взаємодію, та, у більшості випадків, обирають для спілкування дорослого, а не іншу дитину. В свою чергу діти, мовлення яких розвивається за умов онтогенезу, значно рідше обирають для спілкування однолітків з порушенням мовлення. D. Bishop, спростувала припущення, що діти до 7-8 років «майже не сприймають особливості своїх товаришів по грі», та зазначила, що «навіть у віці 3-4 роки діти усвідомлюють комунікативний рівень інших і надають перевагу спілкуванню з однолітками, які мають мовні навички, що відповідають їхньому віку» [4, с. 101]. У даному дослідженні авторка згадує термін «негативна інтерактивна спіраль», який ввели M. Rice, M. Sell, P. Hadley досліджуючи соціальну взаємодію дошкільників у грі. Дана «спіраль» пояснює відсутність у дитини бажання вступати у взаємодію з однолітками після того, як вона зазнала невдачі [4, с. 101].

A. Thurm, S. Manwaring, J. Cardozo, L. Swineford, C. Farmer, R. Gallo, M. Maeda, досліджуючи соціально-емоційні та поведінкові проблеми у малюків із затримкою мовлення констатують, що для багатьох дітей раннього віку стійке порушення формування мовлення може бути фактором ризику низької соціальної компетентності і посилення соціально-емоційних та/або поведінкових проблем [7, с. 2].

Інші науковці, M. Roberts, R. Estabrook, E. Norton, A. Petitclerc та ін., досліджували зв'язок між деструктивною поведінкою (дратівливість, агресивність, непоступливість) та затримкою мовлення у дітей та встановили, що діти «у віці від 18 до 36 з кращими мовними навичками мали менше руйнівної поведінки» [6, с. 4]. Вивчаючи різні аспекти цього питання (стан сформованості розуміння мовлення та експресії, стать, соціальний статус сім'ї в якій виховується дитина), науковці зробили висновок про вплив несприятливого середовища (непередбачуваного, стресового, суворого чи недостатньо стимулюючого) на розвиток мови та саморегуляції; затримки розвитку мовлення, яке може «перешкоджати соціальній взаємодії, зменшуючи адаптивні стратегії подолання, що згодом призводить до агресії, істерик і непокори»; руйнівної поведінки, яка «може перешкоджати розвитку мови через зниження кількості і якості мовного введення, оскільки спілкування викликає огиду у соціальних партнерів» [6, с. 6].

Висновки. Аналіз наукових досліджень підтверджує взаємозв'язок між емоційним розвитком дитини та її комунікативною поведінкою. Важливого значення цей взаємозв'язок набуває для молодших дошкільників, коли значно розширюється коло спілкування дітей через новий соціальний досвід у зв'язку з початком відвідування дошкільного навчального закладу, та окремої уваги потребують діти з ЗНМ, оскільки їхні комунікативні навички залежать від рівня сформованості мовлення, а саме його рецептивних та експресивних складових.

Список використаних джерел

1. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей : діагностичний комплекс. Запоріжжя : ЛПС, 2020. 127 с.
2. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С.321–325.
3. Мілевська О. П. Формування емотивів у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення: психологічний та лінгводидактичний підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 39. Том 2. С. 249–255.
4. Bishop D. V., Leonard L. B. Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome. *Psychology press*. 2014. С. 99-113. URL: <https://www.researchgate.net/publication/215626835>
6. Roberts M., Curtis F., Estabrook R., Norton E., Davis M., Burns J., Briggs-Gowan M., Petitclerc A., Wakschlag L. Talking Tots and the Terrible Twos: Early Language and Disruptive Behavior in Toddlers. URL: https://www.researchgate.net/publication/328033457_Talking_Tots_and_the_Terrible_Twos_Early_Language_and_Disruptive_Behavior_in_Toddlers
7. Thurm, A., Manwaring, S. S., Cardozo Jimenez, C., Swineford, L., Farmer, C., Gallo, R., & Maeda, M. (2018). Socioemotional and behavioral problems in toddlers with language delay. *DELAY. Infant mental health journal*, 39 (5), 569-580. URL: <https://doi.org/10.1002/imhj.21735>

Саранча І.Г., кандидат педагогічн наук,
доцент, доцент кафедри психології та
соціальної роботи
*Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП: ДОСВІД ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Актуальність обраної теми зумовлена зростаючою кількістю дітей з особливими освітніми потребами в Україні, що вимагає нових підходів до їх навчання та виховання. У сучасних умовах інклюзивної освіти, де діти з ООП навчаються разом із їхніми однолітками, партнерська взаємодія між закладами освіти та батьками стає ключовим фактором для успішної соціалізації та адаптації цих дітей.

Забезпечення ефективної комунікації та співпраці між педагогами і батьками є критично важливим, оскільки батьки часто стикаються з численними викликами у вихованні дітей з особливими потребами. Підтримка з боку освітніх установ може суттєво полегшити цей процес, сприяючи створенню комфортного середовища для навчання та розвитку дітей. Вивчення успішних практик взаємодії в закладах спеціальної та інклюзивної освіти дозволяє адаптувати ефективні стратегії для покращення якості освіти та підтримки дітей з ООП в Україні.

До основних форм співпраці з батьками можна віднести:

Індивідуальні консультації – це особисті зустрічі між педагогами та батьками, що дозволяють обговорити специфічні питання, пов'язані з розвитком і навчанням дитини. Цей формат дозволяє поглиблено розглянути індивідуальні потреби дитини, створює атмосферу довіри та відкритості. Батьки можуть отримати конкретні рекомендації та підтримку.

Групові зустрічі – зібрання батьків, на яких обговорюються загальні питання, пов'язані з навчанням і вихованням дітей з ООП. Групові зустрічі сприяють обміну досвідом між батьками, що може бути корисно. Проте для деяких батьків може бути складно висловлювати свої переживання у великій групі.

Семінари – освітні заходи, на яких фахівці діляться знаннями про методи роботи з дітьми з ООП, психологічні аспекти виховання та інші теми. Семінари надають батькам нові знання та навички, що можуть бути застосовані в повсякденному житті. Вони також сприяють формуванню спільноти та підтримують зворотний зв'язок.

Тренінги – інтерактивні заходи, на яких батьки можуть практикувати нові

навички, отримані під час семінарів, та обговорювати практичні ситуації. Тренінги дозволяють батькам активно залучатися до навчального процесу, розвивати емоційний інтелект та практичні навички, необхідні для виховання дітей з ООП.

Батьківські збори – регулярні зустрічі, на яких обговорюються загальні питання класу або групи, важливі події та зміни в навчальному процесі. Батьківські збори забезпечують інформацію про події, але їхня ефективність залежить від активності батьків та педагогів у процесі обговорення. Це може бути менш продуктивно для обговорення специфічних потреб окремих дітей.

Кожен з цих форматів має свої переваги та обмеження. Індивідуальні консультації та тренінги демонструють найвищу ефективність завдяки персоналізованому підходу та активному залученню батьків. Групові зустрічі та семінари також важливі для обміну досвідом і отримання нових знань, тоді як батьківські збори слугують важливим каналом комунікації, хоча їхня продуктивність може бути нижчою. Важливо використовувати комбінацію цих форматів для максимальної підтримки батьків і дітей.

У сучасному освітньому процесі важливу роль відіграє ефективна комунікація між педагогами і батьками. Різноманітні методи комунікації можуть суттєво вплинути на взаєморозуміння, співпрацю та підтримку в навчанні дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Серед цих методів особливу увагу варто приділити використанню цифрових платформ.

Види цифрових платформ (рис. 1):

	Електронна пошта <ul style="list-style-type: none">• Переваги: Легкість у зберіганні та доступі до інформації, можливість надсилання документів.• Недоліки: Може бути перевантажено спамом, затримка у відповіді
	Месенджери <ul style="list-style-type: none">• Переваги: Миттєва комунікація, зручність у використанні.• Недоліки: Можливість недостатньої формальності, що може призвести до непорозумінь.
	Спеціалізовані платформи для освіти <ul style="list-style-type: none">• Переваги: Організований простір для навчання, можливість відстеження прогресу, спрощення зворотного зв'язку.• Недоліки: Необхідність цифрових навичок, можливі технічні проблеми.
	Соціальні мережі <ul style="list-style-type: none">• Переваги: Створення громади, підтримка спілкування в неформальній обстановці.• Недоліки: Неперевірена інформація, ризик виникнення конфліктів.

Рис. 1. Переваги та недоліки використання цифрових платформ

Використання цифрових платформ у комунікації між педагогами і батьками значно спрощує процес обміну інформацією та підвищує ефективність взаємодії. Проте важливо враховувати, що традиційні методи також мають свою цінність, особливо в контексті побудови довірливих

стосунків. Комбінація різних методів дозволяє максимально ефективно задовольнити потреби всіх учасників освітнього процесу, підвищуючи рівень підтримки дітей з ООП.

Ефективні стратегії партнерської взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є ключовими для забезпечення успішної адаптації та розвитку цих дітей у закладах спеціальної та інклюзивної освіти. Взаємодія між педагогами і батьками, що ґрунтується на довірі, відкритості та спільних цілях, сприяє не лише покращенню навчальних досягнень дітей, а й зміцненню зв'язків у родині. Використання різноманітних форм комунікації, таких як індивідуальні консультації, групові зустрічі та цифрові платформи, дозволяє максимально задовольнити потреби всіх учасників освітнього процесу.

Успішні практики партнерства демонструють, що активна участь батьків у навчанні дітей має значний позитивний вплив на їхню мотивацію, соціалізацію та емоційний розвиток. У контексті сучасних викликів, таких як війна та соціальні зміни, важливо продовжувати розвивати та адаптувати стратегії взаємодії, враховуючи нові технології і потреби родин. Інтеграція інноваційних підходів і традиційних методів комунікації забезпечить більш ефективну підтримку дітей з ООП, сприяючи їхньому всебічному розвитку та включенню в суспільство.

Список використаної літератури

1. Бочелюк В. Діджиталізація як фактор формування когнітивної сфери. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/346984613_DIDZITALIZACIA_AK_FAKTOR_FORMUVANNA_KOGNITIVNOI_SFERI
2. Городиська Н. Соціальний прогрес в умовах діджиталізації. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Філософські виміри техніки»*. 2022. С. 39-41.
3. Колос В.О., Савчак Т.М. Роль цифровізації соціально-психологічного навчання (АСПН) у психологічному консультуванні. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*. 2023. С. 287-290.

Семенець А.І., здобувач
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ МЕТОДИ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ ПТСР

Із поширенням кризових ситуацій, зокрема, воєнних дій, зросла потреба у підтримці здобувачів освіти, які стикаються з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). Травматичний досвід може серйозно впливати на психічне здоров'я, навчальну успішність та соціальну адаптацію здобувачів вищої освіти, створюючи у них додаткові бар'єри для ефективного навчання. Здобувачі освіти з особливими освітніми потребами (ООП) часто потребують додаткової допомоги для подолання емоційних та соціальних труднощів, що робить впровадження системи психологічної та соціальної підтримки в закладах освіти вкрай важливим.

Метою дослідження є аналіз ефективних методів психологічної та соціальної підтримки для здобувачів освіти з ПТСР та рекомендації щодо їх інтеграції в освітнє середовище.

Ідея соціальної рівності в праві на освіту вже багато років є пріоритетом державної політики України. Запровадження законодавчого поняття «інклюзивна освіта» вимагає осмислення філософії та культури інклюзії, проектування інклюзивних освітніх середовищ і умов.

Сучасна ситуація розвитку ідеї інклюзії у вищій освіті не може будуватися тільки на принципі доступності. До числа осіб, що потребують підтримки в умовах сьогодення слід віднести і осіб, що пережили травматичні події різного характеру і у яких проявляється ПТСР. Поширеність ПТСР оцінюється в межах 5,6 % до 8,3 % від загальної кількості населення [1], що свідчить про те, що ПТСР є суттєвою проблемою.

ПТСР розвивається після стресової події або ситуації винятково загрозливого або катастрофічного характеру, що може призвести до відчуття дистресу майже в кожній людині. Однак ПТСР не розвивається внаслідок ситуацій, які у повсякденній мові характеризують словом «стресові» (розлучення, втрата роботи або невдача на іспиті та ін.). ПТСР кваліфікується як розлад, що може розвинути у людей усіх вікових категорій. ПТСР можуть зазнати близько 25-30 % людей, що пережили травматичну подію [2].

У значній кількості людей із ПТСР проблеми у сфері психічного здоров'я виникатимуть не одразу, а можуть з'явитися за якийсь час. Ці проблеми можуть проявитися не лише як ПТСР, а й у формі інших розладів, зокрема:

зловживання психоактивними речовинами, депресії, тривожні розлади, порушення контролю, спалахах злості та інші [3].

Варто брати до уваги той факт, що не можна надавати психологічну допомогу та емоційну підтримку окремо, оскільки це комплексна робота всіх педагогічних працівників, і підходи до цього процесу можуть бути різними [4]. Викладачі мають враховувати емоційний стан здобувачів освіти, адже під час війни вони можуть стикатися із особами, які переміщені із регіонів, де відбуваються військові дії, або навіть втратили когось із близьких. Цей фактор впливає на поведінку особи, її здатність до навчання та на психологічні реакції на навколишні збудники.

Дж. Бріер, Ч. Скотт зазначають, що основою психологічної підтримки є індивідуальна терапія, яка створює безпечний простір для обговорення та аналізу травматичного досвіду, допомагає знизити рівень тривожності та подолати емоційні труднощі. Індивідуальна терапія, зокрема когнітивно-поведінковий підхід, є одним із найбільш ефективних методів, оскільки сприяє формуванню навичок управління емоціями та подолання стресових ситуацій [5].

Бессел ван дер Колк встановив, що групові терапевтичні сесії забезпечують додаткову підтримку особам, які переживають ПТСР. Такі сесії створюють можливість для обговорення спільних проблем у груповому середовищі, що знижує рівень ізоляції та сприяє розвитку соціальних навичок. Групова терапія надає здобувачам освіти простір для емоційної взаємодії та підтримки одне одного, допомагаючи долати стрес і поліпшувати загальний емоційний стан [6].

Серед додаткових психологічних методів важливе місце займають програми управління стресом та техніки майндфулнес. Техніки усвідомленості та релаксації позитивно впливають на емоційний стан здобувачів освіти з ПТСР, знижуючи рівень тривожності та стресу. О. Овчаренко відмічає, що регулярне застосування майндфулнес-методів підвищує стресостійкість, допомагаючи студентам ефективніше зосереджуватися на навчанні та зберігати спокій у кризових ситуаціях [7].

Соціальні методи підтримки також відіграють вирішальну роль у сприянні адаптації здобувачів освіти з ПТСР у освітньому середовищі. Залучення здобувачів освіти до участі у соціальних програмах, що заохочують командну роботу, є важливим аспектом підтримки. Це допомагає їм налагоджувати соціальні зв'язки, розвивають навички командної роботи та надають відчуття спільноти та підтримки [7].

Іншим ефективним методом є менторські програми, які сприяють інтеграції здобувачів із ПТСР у освітнє середовище. Наставництво з боку старшокурсників або випускників з подібним досвідом дозволяє їм легше адаптуватися. Ментори, що мають досвід роботи з ПТСР, можуть стати прикладом успішної адаптації, мотивуючи таких осіб і підтримуючи їх у

подоланні труднощів.

Важливою є співпраці між закладами освіти та громадськими організаціями. Залучення останніх забезпечить доступ до додаткових ресурсів, та дозволить створити розширену мережу допомоги. А відтак стає реальною комплексна підтримка для здобувачів освіти з ПТСР, що позитивно впливає на їхній психоемоційний стан і загальну успішність.

Таким чином можемо констатувати, що ключовою умовою успішної адаптації в освітньому середовищі осіб з ПТСР є комплексна підтримка, що включає психологічні та соціальні методи. Психологічна підтримка сприяє подоланню емоційних проблем, поді як соціальні методи допомагають інтеграції та формуванню стійких міжособистісних стосунків. Такий підхід сприятиме створенню умов, у яких здобувачі освіти з ООП зможуть повноцінно інтегруватися в освітній процес та покращити свою академічну та соціальну успішність.

Список використаних джерел

1. Kessler D., Lewis G., Kaur S., Wiles N., King M., et al. 2009. Therapist-delivered Internet psychotherapy for depression in primary care: a randomised controlled trial. *Lancet* 374:628–34
2. Протокол з діагностики та терапії ПТСР Національного інституту клінічної майстерності Великобританії (NICE) Інститут психічного здоров'я українського католицького університету видавнича серія «психологія. Психіатрія. Психотерапія» видання здійснене у партнерстві з українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії та фондом «Швейцарське бюро співробітництва в УКРАЇНІ» Львів 2015 Онлайн-видання Issued: March 2005 NICE clinical guideline 26 guidance.nice.org.uk/cg26
3. Кокур О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
4. Перша психологічна допомога : посібник для працівників на місцях. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 64 с.
5. Briere J., & Scott C. (2014). *Principles of Trauma Therapy: A Guide to Symptoms, Evaluation, and Treatment* (2nd ed.). SAGE Publications
6. Бессел ван дер Колк Тіло веде лік. Як лишити психотравми в минулому / пер. з англ. А. Цвірт. Х. : Віват, 2024. 624с.
7. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / Уклад. О. Ю. Овчаренко. К. : Університет «Україна», 2023. 266 с.

Семенюк О.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 ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

На сьогоднішній день аутизм розглядається як спектр, що охоплює широкий діапазон симптомів і рівнів функціонування. Причини розладів спектру аутизму полягають у порушенні функцій та взаємодії певних структур мозку, що відповідають за інтеграцію та синтез інформації (як тієї, що надходить із різних сенсорних каналів, так і спеціально мови та соціальних стимулів), а також мереж мозку, які відповідають за організацію поведінки загалом і соціальної зокрема. Розлади спектру аутизму являють собою широкий спектр різних груп розладів, об'єднаних спільними характеристиками, а саме: проблемами у побудові соціальних стосунків, спілкуванні та стереотипністю поведінки[4].

Розвиток навичок самообслуговування є важливим для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Вони є базовою складовою її незалежності, яка формується переважно в рамках трудового навчання. Якщо ці навички сформувати вчасно і без викривлень, дитина почуватиметься впевненішою та більш самостійнішою.

Формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму є важливим і водночас складним завданням. Діти з розладами спектру аутизму часто мають труднощі з розвитком самостійності, що пов'язано з їхніми особливостями сприймання, комунікації та поведінки. Здатність до самообслуговування є ключовою для адаптації таких дітей у соціумі, оскільки дозволяє їм розвивати незалежність та впевненість у собі[1]. Однак, брак цих навичок ускладнює їхню інтеграцію в суспільство та навчальний процес.

У формуванні навичок самообслуговування вагома роль відводиться методам і підходам для навчання дітей з розладами спектру аутизму базовим побутовим діям, таким як одягання, прийом їжі, гігієнічні процедури. Традиційні методи не завжди є результативними через специфічні труднощі в сприйнятті та відтворенні інформації, властиві цій групі дітей[1]. Таким чином, важливо розробляти та застосовувати адаптовані стратегії навчання, які враховують індивідуальні потреби та можливості кожної дитини.

Формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з

розладами спектру аутизму є критично важливим питанням, оскільки ці діти часто мають труднощі з розвитком базових соціально-побутових навичок через особливості когнітивного, моторного та комунікативного розвитку. Без належної підтримки вони можуть залишатися залежними від дорослих протягом усього життя. Рання корекційна робота з формування таких навичок дозволяє не лише полегшити адаптацію в суспільстві, але й сприяє загальному розвитку дитини та її незалежності[2].

Найчастіше, аутизм провокує не тільки відсутність навичок самообслуговування, а й повне небажання і байдужість малюка до надбання цих навичок. Можуть зустрічатися такі особливості: дитина може не реагувати на мокроту, і не скаржитись на те, що забруднила штани, дитина не одягається самостійно і може так і залишитися сидіти зі спущеними штанами, поки хтось їх не підтягне. Так само буває у разі, коли необхідно роздягтися - дитина може сидіти в куртці до тих пір, поки її хтось з неї не зніме. Дитина може чинити опір, коли їй необхідно почистити зуби і не підпускати нікого, що б їй їх почистили. Подібна ситуація відбувається і з миттям волосся. Також дитина може зовсім не намагатися їсти самостійно, або робити це тільки певними приладами і тільки з певною їжею. У деяких випадках діти навіть відмовляються ходити пішки, вимагаючи, щоб їх возили в колясці, як раніше. Також діти з розладами аутистичного спектру можуть тривалий час відмовлятися від горщика і не проситися в туалет[3].

Навчання для дітей з розладами аутистичного спектру є довготривалим процесом та має свою специфіку. Дитина з розладами спектру аутизму опрацьовує подану їй інформацію в особливий спосіб і саме тут виникають труднощі її розуміння цього світу, зокрема людських стосунків, звідси походить ота властива для людей з аутизмом «соціальна сліпота»[4]. Тому першим завданням методики навчання та втручання у розвиток дитини є допомогти дитині зрозуміти цей світ, «подати» інформацію в такий спосіб, щоб дитина навчилася розуміти, як у цьому світі жити, взаємодіяти з ним, реалізовувати в ньому свій потенціал, будувати стосунки, спілкуватися та взаємодіяти. А найкраще показувати все на власному прикладі. Хоча не завжди це працює. Однією з проблем наслідування власним прикладом є те, що у діти з розладами спектру аутизму відсутні навички наслідування та імітації дії дорослого. Навіть коли іноді їм вдається відтворити дію, не завжди вона є свідомою і зрозумілою для дитини. Тому важливим процесом є навчити дитину наслідувати ці дії, з переходом від внутрішнього розуміння до зовнішніх проявів. Лише тоді автоматично відпрацьовані і засвоєні, тим самим створювати базу для подальшого успішного розвитку.

Отже, формування навичок самообслуговування у дітей з розладами спектру аутизму є важливим аспектом їхньої реабілітації, спрямованим на поліпшення їхньої якості життя, соціальної інтеграції та подальшого розвитку[1].

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що недорозвиток навичок самообслуговування стає основною причиною соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого[4]. Дослідники підкреслюють важливість раннього періоду дитинства як сензитивного щодо формування способів дій із самообслуговування, оскільки в онтогенезі пробуджується висока природна цікавість дитини до праці дорослих і наполегливе прагнення самій включатися в спільні з дорослими дії. Це відображає загальну стратегію розвитку дошкільника, тоді як навички самообслуговування виступають інструментарієм, від якого залежить інтеграція дитини в освітнє середовище.

Вибір методів та інструментів дослідження навичок самообслуговування дітей з аутизмом є важливою частиною освітньої роботи. Для дітей з аутизмом розвиток цих навичок передбачає реалізацію спеціальних підходів, оскільки розлади спектру аутизму можуть впливати на здатність до самостійного навчання.

Список використаних джерел

1. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ, 2019. 234 с.
2. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів, «Тріада плюс». 2007. 44 с.
3. Посібник для спеціалістів і батьків» під ред. А. Кравцової, А. Кукурузи Київ, 2015. 80 с.
4. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

Сербалюк Ю.В., кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,

Співак В.І., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи

*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

СОЦІАЛЬНІ ПОСЛУГИ ТА ПІЛЬГИ СІМ'ЯМ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Серед маркерів, що визначають рівень розвитку кожної людської спільноти показовими є такі, що визначають ставлення до дітей, загалом, і до дітей з особливими потребами, з інвалідністю, зокрема.

Кожна дитина, відповідно до принципу 4 Декларації прав дитини (1959 р.), повинна користуватися благами соціального забезпечення. Особлива увага дітям з особливими потребами: принцип 5 Декларації проголошує обов'язком держав забезпечувати їм спеціальні режим, освіту і піклування, з огляду на особливий стан таких дітей. Ці ж права знайшли своє відображення і у Конвенції про права дитини (1989 р.). Так, стаття 23 визначає права дітей з інвалідністю на: повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства; особливе піклування; доступ до послуг в галузі освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності та доступу до засобів відпочинку.

Українське законодавство у сфері захисту соціальних прав з особливими потребами намагається відповідати міжнародним стандартам [2]. Серед нормативно-правових актів, що гарантують соціальний захист зазначеної категорії дітей зазначимо такі як «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» (1992 р.), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991 р.), «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю та дітям з інвалідністю» (2001 р.) та ін.

Сім'ї, що виховують дитину з особливими потребами, яка набула статусу дитини з інвалідністю, мають соціальні гарантії і соціальне забезпечення. Так, відповідно до законодавства, у разі встановлення дитині інвалідності, одному із батьків (опікуну, піклувальнику) призначається державна соціальна допомога. Непрацюючим батькам (опікуну, піклувальнику), які доглядають за дітьми з інвалідністю додатково до допомоги призначається надбавка на догляд та період догляду зараховується до страхового стажу. Одиноким матерям (батькам), а також батькам дитини з інвалідністю підгрупи А така надбавка призначається незалежно від факту зайнятості. Розмір надбавки на догляд визначається з урахуванням тяжкості захворювання дитини та становить: на дітей підгрупи А – 200%, на дітей з інвалідністю – 50% прожиткового мінімуму для дитини відповідного віку.

У 2024 році державна соціальна допомога призначається в таких розмірах: на дітей з інвалідністю віком до 18 років – 2361,00 грн; на дітей з інвалідністю до 6 років з надбавкою на догляд – 2934,20 грн; на дітей з інвалідністю підгрупи А до 6 років з надбавкою на догляд – 6778,70 грн; на дітей з інвалідністю від 6 до 18 років з надбавкою на догляд – 3250,70 грн; на дітей з інвалідністю підгрупи А від 6 до 18 років з надбавкою на догляд – 8044,70 грн.

Якщо інвалідність дитини пов'язана з пораненням чи іншим ушкодженням від вибухонебезпечних предметів, ймовірність чого зростає в умовах військових дій, розмір соцдопомоги з урахуванням всіх надбавок та доплат підвищується на 50%.

Розв'язана Російською Федерацією агресія проти України ускладнила деякі моменти отримання таких виплат. Тому у нормативні акти були внесені зміни, які спрощують режим призначення і отримання таких виплат. Так, наприклад, тепер у разі зміни отримувачем місця проживання виплата державної соціальної допомоги продовжується відповідним органом соціального захисту населення за новим місцем проживання з дня, що настає за днем припинення цієї виплати за попереднім місцем проживання на підставі електронної особової справи отримувача державної соціальної допомоги, а для отримувачів державної соціальної допомоги, які зверталися за її призначенням раніше та на яких не сформовано електронної особової справи, – на підставі особової справи в електронному вигляді, зокрема сформованої з використанням функціоналу Єдиної інформаційної системи соціальної сфери [1].

Соціальна підтримка сімей, в яких виховуються діти з інвалідністю передбачає цілий комплекс послуг, запроваджених як на державному, так і обласному та місцевих рівнях. Мова йдеться про підтримку таких сімей на всіх етапах починаючи від встановлення дитині інвалідності.

Відповідно до норм законодавства їм передбачено такі види пільг, як: безоплатний проїзд у пасажирському міському транспорті (крім таксі), а також усіма видами приміського транспорту; 50% знижка вартості проїзду на внутрішніх лініях (маршрутах) повітряного, залізничного, річкового та автомобільного транспорту в період з 1 жовтня до 15 травня (ця пільга поширюється на осіб, які супроводжують дітей-інвалідів під час поїздки, але не більш ніж на одного супроводжувача); безоплатне забезпечення санаторно-курортним лікуванням; безоплатне або пільгове надання послуг із соціально-побутового і медичного обслуговування, забезпечення технічними та іншими засобами (протезно-ортопедичними виробами, ортопедичним взуттям, засобами пересування тощо); безоплатне придбання лікарських засобів за рецептами лікарів у разі амбулаторного лікування.

Безоплатне забезпечення путівками дітей з інвалідністю, інвалідність яких пов'язана з Чорнобильською катастрофою, проводиться шляхом надання щорічної грошової допомоги для компенсації вартості путівок через безготівкове перерахування санаторно-курортним закладам та закладам відпочинку за надання послуг із санаторно-курортного лікування або відпочинку. Строк перебування в санаторно-курортному закладі та закладі відпочинку становить від 21 дня до двох місяців. Строк перебування дітей з інвалідністю у закладі відпочинку за путівкою на відпочинок становить не менше ніж 14 днів. За бажанням одного із батьків дитини з інвалідністю або особи, яка їх замінює, у разі відмови від отримання санаторно-курортного лікування або відпочинку виплачується грошова компенсація у розмірі середньої вартості путівки в Україні, що встановлюється Кабінетом Міністрів України.

Діти з інвалідністю, які, здатні до самообслуговування (за відсутності медичних протипоказань), можуть проходити на безоплатній основі оздоровлення та відпочинок в державному підприємстві України «Міжнародний дитячий центр «Артек» і державному підприємстві «Український дитячий центр «Молода гвардія». За відсутності безоплатної путівки діти з інвалідністю можуть отримати путівку з частковою оплатою вартості у розмірі 20, 30 чи 50 відсотків вартості, яку може запропонувати структурний підрозділ, за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють. Строк перебування дітей в оздоровчому закладі становить 21 день. За рахунок бюджетних коштів дитина має право на забезпечення путівкою до зазначених дитячих закладів оздоровлення та відпочинку один раз на рік за умови, що пільгова путівка не надавалась їй у поточному році за рахунок коштів місцевих бюджетів.

Дітям з інвалідністю з захворюваннями опорно-рухового апарату, які пересуваються на візках або милицях можуть надаватись транспортні послуги. Перевезення спеціалізованими автомобілями, обладнаними підйомниками або пандусами, здійснюються: до лікувально-профілактичних, санаторно-оздоровчих, реабілітаційних та навчальних закладів, протезно-ортопедичних підприємств та майстерень (в разі, якщо даний заклад знаходиться за межами м. Києва, перевезення здійснюється лише до залізничного вокзалу); на соціальні, культурно-масові та спортивні заходи за замовленнями установ та організацій соціального захисту населення; до структурних підрозділів органів виконавчої влади та місцевих органів самоврядування.

В Україні створена належна правова база соціального захисту дітей з інвалідністю. В умовах воєнного стану вона зазнала змін переважно у процедурі призначення і отримання соціальних виплат.

Список використаних джерел

1. Деякі питання призначення і виплати державної соціальної допомоги особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю (ред. 01.09.2024): Постанова КМУ від 3 лютого 2021 р. № 79. URL : <http://surl.li/rrlwwv>.

2. Костіна В. Соціальна підтримка та соціальний захист дітей з особливими потребами в умовах війни в Україні. *Ввічливість. Humanitas*, 2023. Вип. 3. С. 138-149.

3. Чеботарьова О. Допомога, підтримка та навчання дітей з особливими освітніми потребами як важливий ціннісно-гуманістичний вектор сьогодення. Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки 16-24 травня 2022 року. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. С.143-148. URL : <http://surl.li/lfmbeo>.

Сердечна В.М., вчитель-дефектолог
Хмельницького закладу дошкільної
освіти №38 «Світанок»,
м. Хмельницький, Україна

РОЛЬ БАТЬКІВ У РОЗВИТКУ ДИТИНИ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА: ПІДТРИМКА, АДАПТАЦІЯ ТА УСПІХ

Народження дитини у сім'ї – це завжди приємна подія. Батьки будують плани, малюють яскраві картинки, але народження дитини з особливими потребами вносить свої корективи у сім'ю, родину. Досить часто батьки боляче реагують на визнання у їхньої дитини особливих потреб, а особливо розладу аутистичного спектру (РАС).

Перш ніж зрозуміти, що допомога потрібна дитині, батьки проходять певні стадії прийняття особливостей своєї дитини. Це як у літаку: «Спочатку допоможи собі, а потім людині, що поруч».

Б.Кауфман говорить про три послідовні кроки допомоги дитині з РАС, які, на наш погляд, є найоптимальнішими та успішними:

- батькам необхідно почати з себе, переглянути своє ставлення до дитини і полюбити її такою, якою вона є (з усіма проявами її поведінки);
- створити мотивацію у дитини, а це означає, що потрібно в такий спосіб показати їй вартості нашого світу, нашу любов до неї, готовність до забезпечення їй захисту і опори, щоб сама дитина захотіла в ньому жити і діяти;
- розробити відповідно до потреб і можливостей дитини програми реабілітації.

Вирішення проблеми реабілітації дітей з РАС неможливе без активної участі батьків.

Розлади аутистичного спектра (РАС) є складними порушеннями розвитку, що впливають на комунікативні, соціальні та поведінкові навички дитини. Успішний розвиток дитини з РАС значною мірою залежить від залученості та підтримки батьків. Вони відіграють ключову роль у створенні сприятливого середовища для адаптації, навчання та самореалізації дитини.

1. Розуміння діагнозу та емоційна адаптація батьків

Перший крок для батьків — прийняти діагноз дитини. Це часто є важким і емоційно виснажливим етапом. Батьки можуть відчувати шок, провину, страх перед майбутнім або тривогу за свою дитину. Однак прийняття діагнозу допомагає перейти до активних дій, спрямованих на розвиток і підтримку дитини.

Важливим етапом є пошук інформації про РАС, розуміння особливостей розвитку дітей з цим діагнозом, відвідування фахівців (психологів, логопедів, терапевтів). Участь у групах підтримки або спілкування з іншими сім'ями, які мають подібний досвід, також може сприяти емоційному благополуччю батьків

і забезпечити підтримку.

Усвідомлення батьками хвороби дитини часто призводить до певних порушень у сімейному вихованні. Батьки починають приділяти надмірну увагу до дитини, виконують все за неї, потурають її примхам, не дають можливості ставати самостійною. Їм здається, що саме цим вони оберігають свою дитину від людей. Також є категорія батьків, які проявляють недостатню увагу до дитини, ігнорування, що негативно відображається на особистому розвитку дитини. У такому випадку дитина представлена «сама собі»[2, С. С.48-51].

2. Адаптація середовища для розвитку дитини

Батьки повинні створити вдома сприятливе середовище для розвитку дитини з РАС. Це включає адаптацію простору, встановлення чітких правил, ритуалів та структур, що допомагають дитині відчувати себе безпечно. Більшість дітей з РАС потребують чіткої організації та передбачуваності у своєму житті. Наприклад, розклад дня, візуальні інструкції чи спеціальні знаки допоможуть дитині орієнтуватися в буденних завданнях.

Важливо також враховувати сенсорні особливості дитини: деякі діти можуть бути гіперчутливими до звуків, текстур чи освітлення. Тому, адаптація середовища допомагає знизити рівень стресу та зосередити увагу на навчальних та соціальних активностях.

3. Розвиток комунікативних і соціальних навичок

Оскільки діти з РАС часто мають труднощі в комунікації, батькам важливо знайти відповідні методики та інструменти для розвитку цієї сфери. Наприклад, альтернативна й додаткова комунікація (РАС), картки PECS (Picture Exchange Communication System) або застосування спеціальних програм можуть полегшити процес спілкування. Спільна робота з логопедами, психологами та фахівцями з поведінкової терапії також відіграє значну роль у покращенні соціальних навичок дитини.

Участь у групових заняттях та іграх з однолітками, заохочення до спільних ігор допомагає дитині навчатися взаємодії та розвивати навички співпраці.

4. Підтримка емоційного розвитку

Батьки також мають сприяти емоційному розвитку дитини, допомагаючи їй розуміти та виражати свої емоції. Використання карток із зображеннями емоцій або рольові ігри можуть допомогти дитині навчитися розпізнавати й виражати почуття. Це важливо для створення емоційно стабільного середовища, де дитина відчуватиме себе в безпеці.

Навчання технікам саморегуляції, таким як глибоке дихання, використання «зон комфорту» або куточків відпочинку, сприяє зниженню рівня тривоги.

5. Співпраця з фахівцями та розробка індивідуального плану розвитку

Індивідуальний підхід до розвитку дитини є одним з найважливіших

аспектів у роботі з дітьми з РАС. Батьки повинні активно співпрацювати з різними фахівцями – логопедами, психотерапевтами, корекційними педагогами та іншими спеціалістами, щоб забезпечити комплексний підхід до розвитку дитини. Індивідуальний план розвитку може включати когнітивні, соціальні, комунікативні та поведінкові цілі, які відповідають особливостям дитини.

6. Підтримка самостійності та успіхів дитини

Одним з головних завдань батьків є допомога дитині набути навичок самостійності, що дозволить їй адаптуватися до суспільства і досягати своїх цілей. Навчання повсякденним навичкам, таким як догляд за собою, допомагає дитині стати впевненою. Кожен, навіть найменший успіх, заслуговує на підтримку й схвалення від батьків, оскільки це сприяє розвитку самоповаги і впевненості в собі.

Роль батьків у розвитку дитини з РАС є критично важливою. Вони створюють основу для безпечного, сприятливого середовища, яке допомагає дитині не лише адаптуватися до світу, а й активно розвиватися, самостійно вчитися та досягати успіху. Підтримка, розуміння, терпіння та постійна взаємодія з дитиною та фахівцями – це ключові фактори, які сприяють досягненню позитивних результатів у розвитку дитини з розладом аутистичного спектра.

Список використаних джерел

1. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-ге видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С.237-238.
2. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. С.48-51.
3. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин . Львів, «Тріада плюс». 2007. 44 с.
4. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія / Д.І. Шульженко. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.

Сизова Н.В., викладач кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м.Херсон, Україна

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС КОРЕКЦІЇ ЧИТАННЯ

Сучасні вимоги до освітнього процесу загалом і до корекційної освіти зокрема потребують пошуку новітніх способів та підходів виховання та навчання дітей. Впоратися з цим завданням можна тільки за умови розумного поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання. Для визначення, які ж прийоми використати під час розвивального чи корекційного заняття, необхідно враховувати вікові, особистісні, психологічні особливості та інтелектуальну спроможність тощо. Шляхом інтеграції новітніх логопедичних технологій у традиційні логопедичні практики можна досягти очікуваних результатів у корекційному процесі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Порушення читання є однією з найпоширеніших проблем, з якими стикаються діти, що мають інтелектуальні порушення, під час навчання грамоти та подальшому освітньому процесі. Своєчасна корекційна логопедична робота є надзвичайно важливою для усунення цих проблем. Перед вчителем-логопедом ставляться такі завдання, через які фахівець має допомогти дитині подолати труднощі читання, закріпити нові міцні знання та навички, сприяти його розвитку відповідно до навчальних можливостей, потреб і здібностей. Саме використання інноваційних освітніх і корекційних логопедичних технологій сприяють оновленню змісту та форм організації логокорекційного навчання з подолання труднощів читання, що дає нові можливості для індивідуалізації підходу, підвищення мотивації та залученості дитини до цього процесу [3].

Процес корекції писемного мовлення досить тривалий, тому поруч з традиційними освітніми технологіями актуальним є впровадження інноваційних методик навчання читання у практику сучасної спеціальної освіти.

Інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів, що дуже важливо для осіб з особливими освітніми потребами [3]. А **інноваційною логопедичною технологією** можна вважати продуману у всіх деталях технологію, засновану на впровадженні сучасних, нових методів та прийомів корекційної роботи, спрямованої на підвищення її якості.

Переваги інноваційних технологій у логопедичній роботі:

- Індивідуалізація навчального процесу.
- Підвищення мотивації через використання ігрових елементів.
- Залучення різних типів сприйняття інформації.
- Можливість дистанційного навчання та корекції.
- Забезпечення швидкого зворотнього зв'язку та можливості корекції на кожному етапі навчання [2].

Діти з інтелектуальними порушеннями не спроможні викликати уявлення, наприклад, під час читання складного чи малознайомого слова, а це, в свою чергу, веде до його нерозуміння. Полегшити запам'ятовування прочитаного та збільшити обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій дозволяють прийоми мнемотехніки.

Мнемотехніка - сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій.

Оволодіння прийомами роботи з мнемотаблицями значно скорочує час навчання і одночасно вирішує завдання, спрямовані на:

- *перекодування інформації, тобто перетворення абстрактних символів в образи;*

Мнемотехніка дозволяє дітям краще усвідомлювати окремі звуки мовлення, що є основою для читання. Наприклад, створення асоціацій між звуками і зображеннями (літера «Б» асоціюється з малюнком «барабан») дозволяє дітям легше запам'ятати та розрізнити звуки.

- *полегшення розуміння тексту;*

Якщо дитина вміє створювати асоціації між прочитаним текстом і відомими їй образами або ситуаціями, це полегшує розуміння змісту тексту, допомагає структурувати інформацію, виділяти ключові моменти тексту.

- *покращення концентрації уваги;*

Мнемотехніка посилює концентрацію уваги дитини під час читання. Після асоціативних образів та візуалізації цей процес стає більш інтерактивним і захоплюючим.

- *розвиток основних психічних процесів - пам'яті та мовлення;*

Мнемотехніка забезпечує успішне та ефективне запам'ятовування інформації й збільшує обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій; дозволяє дітям ефективніше сприймати й переробляти зорову інформацію, трансформувати та відтворювати її у мовленні.

- *зменшення стресу і підвищення мотивації;*

Мнемотехнічні методи перетворюють процес навчання на гру, що зменшує напруження, яке можуть відчувати діти з труднощами читання. Асоціативні та образні прийоми надають елементи творчості та цікавості до читання. До того ж, метод мнемотехніки робить процес читання цікавим і менш стресовим, що особливо корисно для дітей із афективними порушеннями.

Одним із інноваційних методів, що активно використовуються для

оптимізації освітнього процесу та особистісного розвитку кожної дитини (а з інтелектуальними порушеннями особливо), є застосування коректурних таблиць. Цей метод сприяє розвитку уваги, зорового сприйняття та швидкості обробки інформації, що є необхідними для формування читацької компетентності.

За визначенням Н. Гавриш, **коректурна таблиця** — це інформаційно-ігрове поле, поділене на клітинки, заповнені предметними картинками, символами, буквами, геометричними фігурами тощо [1]. Завдяки регулярному використанню коректурних таблиць діти привчаються запам'ятовувати, так би мовити, «зчитувати» зоровий образ надрукованого слова, зіставляти його з буквеним виразом, що дозволяє забезпечити оптимальну техніку читання, яка базується на впізнаванні засвоєних раніше друкованих слів. Крім того, це дає змогу використовувати коректурні таблиці не лише для реалізації пізнавальних, інтелектуальних, мовно-мовленнєвих (фонетичних, лексичних, граматичних, мовленнєвотворчих) завдань, які безпосередньо впливають на процес читання, а й на закріплення орієнтування в просторі та розуміння просторових уявлень («перед», «між», «вище», «нижче», «за» тощо), які необхідні для якісного читання.

Досвід використання в логокорекційному процесі з дітьми з інтелектуальними порушеннями коректурних таблиць є надзвичайно ефективним засобом корекції порушень читання, формування зв'язного мовлення, розвитку креативності, пізнавальної активності та самостійності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. Коректурні таблиці в роботі з дошкільниками: що треба знати вихователю. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2023. №3.
2. Ільяна В. Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2022. № 3.
3. Ревуцька О. В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами. *Управління в освіті : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011.

Смик Л.В., вчитель англійської мови
Кугаєвецького ліцею
с. Кугаївці, Кам'янець-Подільський район,
Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ УЧНІВ З НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Вагоме значення для забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі має ставлення батьків учнів з нормотиповим розвитком до інклюзивного навчання. Сім'я є основним фактором соціалізації дитини. Саме з сім'ї вона виносить у доросле життя розуміння про моральні цінності, поведінку, взаємовідносини між людьми. У сім'ї формується у дітей з нормотиповим розвитком ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами.

Проблемі інклюзивної освіти присвячено багато праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В. Бондар, М.Буйняк, О. Віннікова, Е. Даніелс, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, К. Стаффорд, В. Тарасун, В. Трофімова, О.Чопік, Bunch, J. Deppeler, D. Harvey, Karagiannis, T. Loreman, Peck, Rioux, Stainback, Staub, Strully, Valeo та ін.). Питання співпраці інклюзивного закладу з батьками школярів розглянуто у роботах М.Буйняк, Т.Бутилкіної, С.Миронової, Н.Слободянюк, О.Чеботарьової, О.Чопік та інших.

Ми провели дослідження, метою якого було вивчити ставлення батьків дітей з нормотиповим розвитком до їхнього навчання в інклюзивному класі. Зокрема, у процесі дослідження було з'ясовано, яку користь чи шкоду, на їхню думку, принесе дітям з нормотиповим розвитком навчання в інклюзивному класі; чи створені, на думку батьків, належні умови у ліцеї для спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами; які труднощі перешкоджатимуть спільному навчанню дітей інклюзивного класу; чи повинні батьки готувати своїх дітей до навчання в інклюзивному класі, чи це має робити вчитель і психолог; як впливає сімейне виховання на становлення стосунків між учнями в інклюзивному класі.

Дослідження було проведено на базі Кугаєвецького ліцею. У дослідженні брали участь 10 батьків здобувачів освіти 9 класу.

Проаналізуємо результати дослідження.

У процесі анкетування було з'ясовано, що 80% респондентів позитивно ставляться до спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами, проте 20% батьків не можуть визначитись.

Цікаві думки батьків щодо питання про користь чи шкоду навчання їхніх дітей в інклюзивному класі: *«ніякої шкоди, навпаки діти повинні розуміти, що є різні діти з різними потребами, і вони повинні розуміти один*

одного», «на мою думку, перебування в одному класі та спілкування принесе користь, він буде бачити поруч із собою дітей, яким потрібна допомога, і буде допомагати, захищати; він зрозуміє, що їм потрібно допомагати, а не знущатись, насміхатись», «ніякої шкоди, навпаки дуже добре, що такі діти мають змогу разом спілкуватися», «допоможе зрозуміти і сприймати один одного», «формування толерантного ставлення та природнього сприйняття людей з різними особливостями», «діти будуть більш чуйними, будуть вчитись допомагати» тощо. Проте відмічено і негативний відгук: «буде заважати навчальному процесу».

Вивчалась також думка батьків щодо переваг і недоліків навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Позитивно налаштовані 80% батьків. Вони зазначили, що *«в першу чергу це соціалізація для здобувача освіти», «такі діти повинні спілкуватися з дітьми в звичайному класі, бо в дорослому житті інклюзивного класу не буде і їм буде важко адаптуватися, але це великий труд всіх батьків, а також школи, бо всі повинні бути задіяні в цьому процесі, щоб було комфортно», «ці діти будуть готові до соціуму (готові до того, що буде їх чекати в подальшому житті)», «думаю, не варто переводити дитину в окремий клас», «на мою думку, діти повинні адаптуватися один до одного», «поліпшення моторного, мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дітей завдяки спілкуванню з однолітками». Але є відповіді з негативним відтінком (20%): «діти отримують психологічну травму, тому що діти мають бути усі рівні», «може заважати навчальному процесу».*

Наступне питання стосувалося умов у ліцеї для спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами. 10% батьків зазначили, що не створені належні умови у ліцеї для спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами. 10% респондентів вважають, що такі умови створені частково. 50% опитаних – не знають. 30% батьків обрали відповідь «так».

Є батьки (30%), які переконані, що *«ніякі труднощі не перешкоджатимуть спільному навчанням дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами»* тощо. Але є і протилежні думки (70%), де зазначено конкретні перешкоди: *«стереотипи», «не достатньо проводилися бесіди із здоровими дітками на таку тему, відсутність спеціаліста, який би грамотно доніс дітям інформацію», «психоемоційний стан дитини з особливими освітніми потребами», «недостатня психологічна готовність учнів», «кожна дитина є індивідуальністю»* тощо.

Усі батьки 100% підтвердили, що і вони, і вчитель, і психолог повинні готувати дітей до спільного навчання учнів з нормотиповим розвитком та школярів з особливими освітніми потребами.

Метою наступного запитання було з'ясувати, як саме впливає сімейне

виховання на становлення стосунків між учнями в інклюзивному класі. Батьки зазначили, що сімейне виховання: *«має визначний вплив», «повага один до одного відіграє важливе значення», «батьки повинні розмовляти на такі теми зі своїми дітьми», «саме з сім'ї дитина виносить розуміння про моральні цінності, поведінку, взаємовідносини між людьми», «насамперед сімейне виховання впливає на стосунки з однолітками не тільки з особливими потребами, а й з нормотиповими. Я б дуже хотіла, щоб батьки більше приділяли увагу своїм дітям і дивились, хто і чим займається, за їх поведінкою. Бо діти дуже агресивні»* тощо.

Результати анкетування свідчать, що переважна більшість батьків позитивно ставляться до інклюзивної освіти. Вони вважають, що навчання в інклюзивному класі приносить користь як дітям з нормотиповим розвитком, так і учням з особливими освітніми потребами. Проте більше половини опитаних не компетентні в питанні щодо забезпечення відповідних умов в ліцеї для навчання учнів з особливими освітніми потребами. На думку всіх батьків, готувати дітей до спільного навчання учнів з нормотиповим розвитком та школярів з особливими освітніми потребами мають батьки, вчитель і психолог. Але визначальний вплив на формування сприятливих соціальних стосунків в інклюзивному класі має сімейне виховання.

Таким чином, інклюзивне навчання буде ефективним за умови кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, підготовкою дітей з нормотиповим розвитком та їхніх батьків до навчання в інклюзивному класі, налагодженні партнерської взаємодії педагогів з батьками.

Список використаних джерел

1. Варецька О. Інклюзивне навчання: співпраця з батьками. *Молодь і ринок*. № 9 (217). 2023. С. 22–28.
2. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
3. Чопік О.В. Ставлення батьків до інклюзивного навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. *Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології»*. Київ : СПД Чалчинська Н.В., 2012. С. 120–125.

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

ВПЛИВ ШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ШКОЛЯРІВ З РСА: ПІДХОДИ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Інклюзивна освіта в Україні стала важливим кроком у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, особливо для тих, хто має розлади спектру аутизму (РСА). В умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану, питання соціальної адаптації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності та потребує нових підходів до організації освітнього процесу.

Розвиток соціальних навичок у школярів з РСА є одним з ключових завдань інклюзивної освіти, оскільки саме ці навички визначають успішність їхньої подальшої інтеграції в суспільство та якість життя в цілому. Впровадження інклюзивного підходу в освітнє середовище створює унікальні можливості для соціальної взаємодії, формування комунікативних компетенцій та емоційного розвитку дітей з аутизмом.

Інклюзивна освіта, згідно з сучасними дослідженнями, визначається як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [2, с. 15]. У контексті роботи з дітьми з РСА це визначення набуває особливого значення, оскільки передбачає створення адаптивного освітнього середовища.

Розлади спектру аутизму характеризуються як «комплексні порушення розвитку, що впливають на соціальну взаємодію, комунікацію та поведінку особистості» [3, с. 67]. Особливості соціальної взаємодії дітей з РСА вимагають спеціально організованого освітнього простору та професійної підготовки педагогічного колективу.

В умовах воєнного стану особливого значення набуває психологічна підтримка дітей з РСА, оскільки вони більш вразливі до стресових факторів та змін у звичному середовищі. Інклюзивне освітнє середовище має забезпечувати не лише освітні потреби, але й створювати умови для емоційної стабільності та психологічного комфорту.

Цифровізація освітнього процесу відкриває нові можливості для розвитку соціальних навичок у дітей з РСА. Використання спеціалізованих програм та

додає додатків дозволяє створювати індивідуалізовані навчальні траєкторії та підтримувати комунікативний розвиток [4, с. 50].

Результати наукових досліджень демонструють, що успішна інклюзія дітей з РСА залежить від комплексного підходу, який включає роботу команди фахівців: вчителів, психологів, логопедів та інших спеціалістів. Координація їхніх зусиль та систематична оцінка прогресу дитини є ключовими факторами успіху.

Важливим аспектом розвитку соціальних навичок є створення ситуацій успіху та позитивного досвіду взаємодії з однолітками. Це досягається через організацію спільних проєктів, ігор та позакласних заходів, де діти з РСА можуть проявити свої сильні сторони. Педагогічна корекція уваги та поведінки дітей з РСА в інклюзивному середовищі потребує застосування спеціальних методик, зокрема музикотерапії та арт-терапії [3, с. 72]. Ці методи сприяють розвитку емоційного інтелекту та соціальної взаємодії.

Особлива роль у процесі інклюзії належить батькам, які мають бути активними учасниками освітнього процесу. Їхня співпраця з педагогічним колективом та підтримка розвитку соціальних навичок у домашньому середовищі значно підвищує ефективність інклюзивного навчання. Перспективними напрямками розвитку інклюзивної освіти для дітей з РСА є впровадження інноваційних технологій, розробка адаптивних навчальних програм та створення системи постійної підтримки педагогів [4, с. 52]. Це дозволить підвищити якість освітніх послуг та забезпечити кращі результати соціальної адаптації.

Результати наукових розвідок наголошують, що правильно організована інклюзія позитивно впливає не лише на дітей з РСА, але й на їхніх однолітків, формуючи в них емпатію, толерантність та соціальну відповідальність.

Впровадження інклюзивної освіти для дітей з розладами спектру аутизму є складним, але необхідним процесом, який потребує системного підходу та постійного вдосконалення методів роботи. Результати досліджень підтверджують позитивний вплив інклюзії на розвиток соціальних навичок у дітей з РСА. Успішність інклюзивного навчання значною мірою залежить від професійної підготовки педагогів, створення адаптивного освітнього середовища та активної участі всіх учасників освітнього процесу. Особливого значення набуває психологічна підтримка та використання інноваційних методів навчання.

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для індивідуалізації навчального процесу та розвитку комунікативних навичок у дітей з РСА. Важливим є подальший розвиток та впровадження спеціалізованих програм та технологій. Співпраця між педагогами, батьками та фахівцями створює основу для ефективної інклюзії та забезпечує комплексний підхід до розвитку соціальних навичок. Постійний моніторинг та оцінка результатів дозволяють вчасно корегувати освітні стратегії.

Подальші перспективи розвитку інклюзивної освіти пов'язані з удосконаленням методик роботи, підвищенням кваліфікації педагогів та створенням більш ефективних моделей підтримки дітей з РСА в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Боярчук А. Психологічні детермінанти формування особистості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану // *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. №115(3). С. 49–64. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.184>.
2. Котлова Л. О., Бутузова Л. П., Максимець С. М. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Житомир, 4 квітня 2024 року) [Електронний ресурс]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/39465/1/2024pdf>.
3. Бедна Ю. О. Методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики: дис. ... канд. пед. наук. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2023. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43400>.
4. Чекан О. І. Роль цифровізації у підтримці інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з аутичними порушеннями в Україні. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. №3. С. 48–54. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8>.

Смоляк В.М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Турубарова А.В., кандидат психологічних наук, доцент,
декан факультету спеціальної освіти
та соціально-гуманітарних наук
Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна
академія» Запорізької обласної ради, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Проблемою педагогічного спілкування корекційного педагога в умовах спеціальної освіти та інклюзивного навчання займаються такі українські вчені, як М. Берегова, В. Бондар, М. Буйняк, Л. Вавіна, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, Ю. Пінчук, М. Шеремет та ін. Професійна діяльність корекційного

педагога виходить за межі традиційних видів роботи вчителя, оскільки охоплює: консультаційну, діагностичну, соціально-педагогічну, реабілітаційну, психотерапевтичну та корекційну діяльність.

Серед компонентів професійної діяльності корекційного педагога слід відмітити комунікативно-стимулюючий, який спрямований на встановлення правильних стосунків з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, представниками громадських та інших організацій. Цей вид діяльності вимагає від педагога вміння спілкуватися з дітьми та встановлювати з ними доброзичливі стосунки, спонукати їх своїм прикладом до активної пізнавальної діяльності; вміння переконувати батьків, робити їх своїми однодумцями і партнерами у вихованні дітей [3, с. 31].

Педагогічне спілкування корекційного педагога – це творчий процес поєднання креативного мислення з чуйним ставленням до учня з високою особистісною та професійною культурою. Для успішної організації освітнього процесу корекційний педагог повинен скласти повне уявлення не тільки про характер психофізичного порушення в кожному конкретному випадку, але й про особистісні особливості учня з особливими освітніми потребами. Тактика педагога, його поведінка, взаємодія завжди повинні будуватися залежно від характерних особливостей учня з особливими освітніми потребами, рівня його виховання, важкості захворювання. Для кожного учня потрібен індивідуальний підхід і заходи індивідуальної дії [2].

Значну роль в процесі педагогічного спілкування корекційного педагога з учнями з особливими освітніми потребами відіграють особливості його мовленнєвої діяльності. Так, Ю. Пінчук визначає такі вимоги до мовлення корекційного педагога: чіткість вимови; рівний, контрольований, під час занять дещо уповільнений темп мовлення; під час навчання дещо підвищена гучність мовлення; правильне інтонаційне оформлення висловлювання [4].

Ефективність педагогічного спілкування при навчанні учнів з особливими освітніми потребами залежить від того, наскільки корекційному педагогу вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні психолого-педагогічні умови. При доборі дидактичних методів і прийомів як в індивідуальному навчанні, так і в його колективних формах, передбачається урахування наступних особливостей:

- клінічний діагноз, характер психофізичного порушення;
- темп діяльності та динаміка втомлюваності учня;
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів та емоційної сфери;
- характерологічні особливості;
 - самооцінка, ставлення дитини до власного порушення;
 - коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань, зона актуального та найближчого розвитку;
 - компенсаторні можливості.

Спілкуючись з учнем у процесі індивідуального навчання необхідно орієнтуватись на індивідуальні особливості його емоційно-вольової сфери, його власні потреби та інтереси, індивідуальні особливості характеру. Спілкуючись з вихованцем, слід враховувати його характерологічні особливості, пристосовуючись до окремих з них, коригуючи негативні та формуючи позитивні [1].

При індивідуальному підході також слід враховувати психологічні закономірності розвитку особистості на різних вікових етапах, адже психіка дитини з особливими освітніми потребами розвивається за тими ж психічними законами, що й психіка дитини з нормотиповим розвитком.

Як зазначають Н. Савінова та М. Берегова [5] у процесі спілкування з учнями з особливими освітніми потребами корекційний педагог має створювати відповідну комунікативну обстановку, яка б стимулювала мовленнєву активність учня. Важливо виражати справжній інтерес до обміну думками, не наполягати на негайних відповідях, дати можливість подумати, не перебивати, підкреслювати переваги дитячих відповідей, не звертати особливої уваги на не грубі помилки дитини.

Педагогічне спілкування корекційного педагога – це складне особистісне утворення, що включає в себе соціальний досвід і професійні компетентності, набір зразків комунікативної поведінки для різноманітних діалогічних навчальних ситуацій і забезпечує можливість педагогічної взаємодії, взаємовідносин у системі «вчитель-учень», характеризується здатністю до розв'язання різних педагогічно-корекційних проблем. Ядром механізму формування педагогічного спілкування корекційного педагога є складні зв'язки між особистісним, мотиваційним, когнітивним, комунікативним та рефлексивним компонентами у структурі цього особистісного утворення. Кожен компонент має свій набір показників, достатня виразність яких свідчить про своєрідність цього особистісного утворення як важливої риси професіоналізму корекційного педагога та обумовлює різні рівні прояву педагогічного спілкування з учнями з особливими освітніми потребами.

Таким чином, ефективність педагогічного спілкування при навчанні учнів з особливими освітніми потребами залежить від того, наскільки корекційний педагог зможе врахувати індивідуально-психологічні особливості та потенційні можливості кожного з них. До психолого-педагогічних умов ефективного педагогічного спілкування корекційного педагога з учнями з особливими освітніми потребами належать:

- повне уявлення про характер психофізичного порушення в кожному конкретному випадку та особистісні особливості учня з особливими освітніми потребами;

- врахування психологічних закономірностей розвитку особистості учня на різних вікових етапах;

- врахування індивідуального підходу в процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами;
- врахування під час навчальних занять темпу діяльності та динаміки втомлюваності учнів з особливими освітніми потребами;
- правильність мовлення корекційного педагога;
- створення на навчальних заняттях комунікативної обстановки, яка б стимулювала мовленнєву активність учня;
- знаходження та врахування в процесі навчання компенсаторних можливостей кожного учня з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. для вищ. навч. закл. Суми, 2016. С. 320–333.
2. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія / за ред. Т. М. Дегтяренко. Суми, 2016. С. 270–352.
3. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2020. 136 с.
4. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога: навч.-метод. посіб. Київ, 2015. 160 с.
5. Савінова Н. В., Берегова М. І. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 5. С. 292–302.

Старик С.В., здобувач
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Інформаційно-комунікаційні засоби навчання є інструментом соціальної інтеграції людей з ООП, оскільки забезпечують їм вільний доступ до знань та інформації. Реалізація інклюзивної освіти сприяє формуванню толерантної поведінки учнів, розвитку гуманної особистості, здатної до співпереживання. У такій освітній системі використання сучасних

інформаційно-комунікаційних технологій виступає одним із засобів спеціальних освітніх та реабілітаційних технологій [2].

Згідно Концепції Нової української школи, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі сприяє формуванню у підростаючого покоління важливи для нинішнього часу технологічних компетентностей.

Семеній Н., Овсієнко В. вважають, що створення якісного інклюзивного середовища для учнів з особливими освітніми потребами та врахування їхніх можливостей – необхідність сьогодення, а використання інформаційно-комунікаційні технології є тим інструментом, який допоможе педагогові підвищити якість інклюзивного середовища в інклюзивному класі [3].

І. Єсікова вважає, що необхідними дидактичними умовами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивний освітній процес є рівний доступ учнів з особливими потребами до інформації, зокрема, через мережу Інтернет, наявність матеріального та системо-технічного забезпечення, а також наявність відповідних професійних компетентностей у вчителів [1].

П. Лещенко вивчивши зарубіжний досвід використання комп'ютерних ігор встановив, що комп'ютерні ігри можна використовувати як ефективний інструмент у навчанні осіб з особливими потребами для покращення перцептивних, комунікативних, моторних, соціальних, організаційних, пізнавальних умінь [4, с. 149].

Вивчивши зарубіжний досвід ІТ-підтримки інклюзивного навчання С. Чупахіна [5] приходять до висновку, що завдяки використанню хмарних технологій (на прикладі Північної Ірландії, Шотландії, Канади, Малайзії, США) діти з ООП отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у прийнятній, доступній і цікавій форматі. Тому адаптація зарубіжного досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивному навчанні до українського освітнього простору, надасть можливість долати дітям з ООП бар'єри на шляху до навчання, демонструвати освітні досягнення в можливий їм спосіб та бути успішними.

Ю. Носенко відмічає, що самого лише впровадження інформаційно-комунікаційних технологій недостатньо для вирішення всіх проблем навчання осіб з особливими освітніми потребами. Невід'ємною умовою є вмотивованість, бажання педагогів застосовувати і розвивати інноваційні методики навчання або адаптувати вже існуючі до вимог часу. Будь-яке програмне забезпечення, електронні освітні ресурси, віртуальні освітні середовища та ін., що використовуються в освітньому процесі, повинні проектуватися та розроблятися з огляду на інклюзивні стратегії [4, с. 31].

Список використаних джерел

1. Єсікова І.В. Дидактичні умови використання ІКТ в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету»*. 2021. №11. С. 62–70.
2. Завітренко Д. Ж., Рацул А. Б. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021. № 196. С. 101–105.
3. Семеній Н., Овсієнко В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі інклюзивного класу. *Нова педагогічна думка*. 2023. №1 (113). С. 33–38.
4. 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.
5. Чупахіна С. Теоретичні засади ІТ-підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. 2019. № 16. С. 214–226.

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

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

У системі освіти дітей старшого дошкільного віку із легким ступенем зниження інтелекту важливим моментом є формування навичок вільного користування розгорнутим зв'язним мовленням. Проблема підвищення якості засвоєння дітьми даної категорії знань, умінь і навичок є надзвичайно важливою, оскільки вона спрямована на реалізацію одного з головних завдань дошкільної освіти – підготовки до навчання у школі.

Проблемі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного присвячені праці психологів, педагогів, лінгвістів. Дослідження Н. Ільїної, Е. Данілавічютте, Є. Соботович, В. Тищенко, свідчать про те, що у дітей із легким ступенем зниження інтелекту наявне системне недорозвинення мовлення: сюжети бідні, неоригінальні, порушена структура висловлювання, спостерігається обмеженість у використанні стилістичних засобів, а також недоліки

формування образного мовлення. Найбільш характерні стійкі порушення засвоєння лексичної семантики, не сформовані навички використання та розуміння образної лексики. Несформованість лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із легким ступенем зниження інтелекту негативно впливає на розвиток всієї мовленнєво-мисленнєвої діяльності, обмежує їх комунікативні потреби і пізнавальні можливості, перешкоджає оволодінню знаннями.

Лексико-семантичне значення слова є продуктом мисленнєвої діяльності людини. Воно пов'язане з редукцією інформації людською свідомістю, з порівнянням, класифікацією, узагальненням. Відображення у слові будь-якого явища дійсності (предмета, якості, дії, стану) є його внутрішнім змістом, значенням, або семантикою.

Як правило, значення слова у цілому однаково усвідомлюється як дітьми з нормотиповим розвитком так і дітьми з легким ступенем зниження інтелекту. Однак, ядром семантичного значення є концептуальне значення (мисленнєве відображення певного явища дійсності, поняття). Засвоєнню семантичних структур передують розширення і диференціація понятійної сфери дитини на домовному рівні в процесі спільної діяльності дитини з людьми, що доглядають за нею. У основі оволодіння семантикою лежить перш за все процес структуризації дійсності, здійснюваний дитиною в процесі наочно-практичної діяльності. Дослідження дитячої гри, наочних дій і їх структури (Л. Трофименко, 2013) показали послідовність вичленення значущих елементів ситуації, що мають для дитини самостійне значення (об'єкт дії, дія, суб'єкт дії). Виділивши семантичну одиницю (в даному випадку елемент ситуації), дитина за допомогою дорослого встановлює зв'язок між цією одиницею і її знаковим позначенням (звучанням відповідного слова). У результаті цього у дитини формується вузько конкретне значення слова, його наочна співвіднесеність. При цьому матеріальна оболонка слова виявляється самостійним носієм значення, ім'ям того або іншого предмета або явища. Дитина з нормотиповим розвитком прагне знайти в акустичному образі слова буквально віддзеркалення властивостей предмету (Е. Данілавічутте, 2018). У той же час діти з легким ступенем зниження інтелекту не звертають значної уваги на особливості звучання слова, а отже, його значення залишається варіативним і часто плутаним.

Труднощі засвоєння семантичних одиниць і їх словесного позначення, утруднює узагальнення елементів ситуації, дитина позначає одним словом безліч різнорідних предметів. Не наступний етап категоріального уживання, тобто діти з легким ступенем зниження інтелекту позначають цілі класи не однорідних предметів (одним словом, що свідчить про труднощі із засвоєнням дитиною елементарної узагальнюючої функції слова. А отже не настає узагальнення та віддзеркалення дійсності на рівні семантичних зразків та еталонів.

Змістове наповнення семантичних структур слів або словосполучень

засвоюється дитиною на основі розуміння контексту в цілому, тобто забезпечується певним обсягом імпресивного словника і, в ще більшому ступені, граматичних практичних "знань" (засвоєнням синтаксичних значень відносин) і навичок. Не випадково цей стрибок у розвитку словника співпадає із засвоєнням дитиною базисних синтаксичних структур і морфологічного оформлення синтаксичних відносин слів у реченні.

Розуміння різних контекстів на основі сформованих граматичних знань сприяє накопиченню і кумуляції сенсів знайомих слів, що призводить до засвоєння смислового різноманіття слова і на його основі узагальненого лексичного значення слова. Генералізація семантичного значення сприяє виділенню інваріантного (постійного) сенсу і формуванню власне лексичного значення слова. Формування системи словесних зв'язків і відносин забезпечується певним рівнем розвитку симультанних синтезів: для пізнання цих зв'язків і відносин необхідно, щоб свідомість людини могла одночасно поєднувати декілька співвіднесених ознак. Таким чином, не наочні уявлення, а здатність внутрішнього охоплення, організації окремих ізольованих ознак, поєднання їх в одночасно охоплюваній схемі є необхідною умовою, формування вказаних функціональних зв'язків слова. Труднощі із формуванням системних зв'язків у дітей з легким ступенем зниження інтелекту на думку В. Тищенко, О. Ткач, М. Фесенкевич пов'язані з ушкодженням тім'яно-потиличних областей кори головного мозку, що здійснюють симультанний синтез (семантична афазія), система зв'язків і відносин, що пов'язана зі словом, виявляється глибоко порушеною. Внаслідок цього у даній категорії дітей здебільшого розвивається тільки предметна співвіднесеність слова.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що формування семантичної структури слова забезпечується наступними розумовими операціями з семантичними одиницями: структуризацією наочної ситуації і виділенням у ній семантичних одиниць; встановленням зв'язків між цими смисловими одиницями і мовним способом їх позначення; встановленням системи смислових зв'язків (логічних, синтагматичних і парадигматичних) даного слова з іншими словами; кумуляцією і узагальненням різних значень одного і того ж слова. Це створює труднощі для дітей з легким ступенем зниження інтелекту починаючи з етапу набору лексем та їх впорядкування до етапу організації семантичних полів за тематичним чи змістовим принципом.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Київ: «Слово», 2021. 264 с.
2. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7-19.
3. Ільїна Н.В. Психолого-лінгвістичні передумови формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ // *Науковий часопис НПУ*

імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць / відп. ред. В.М. Синьов]. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. №13. С. 33-36.

4. Соботович Є.Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування: Науково-метод. посібник. ІЗМН, 1997. 44 с.

5. Тищенко В.В. Ієрархія розвитку лексики в онтогенезі дитячого мовлення // *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*: Вип.4. К.: Актуальна освіта, 2007. С. 3-18.

6. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019. 356 с.

5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

Ткач О. М., кандидат педагогічних наук, доцент старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Маркова А.В., здобувач вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Логопедія»
Маркова А.В., здобувач вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Логопедія»
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі для надання психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями когнітивного розвитку використовуються різні види терапевтичного впливу: ароматерапія, казкотерапія, музикотерапія, кольоротерапія, сімейна арт-терапія, фототерапія, піскова терапія, танцювально-рухова терапія, лялькотерапія та ін. При цьому арт-терапія розглядається як терапія, змістом якої є художня творчість дитини. Використання арт-терапії у спеціальній педагогіці привело до виникнення такого напрямку як педагогічна арт-терапія. Засновниками її були Ф. Чизен (Австрія), Г. Гід, В. Ловенфельд, М. Наумбург (США), М. Ричардсон (Великобританія), які розглядали заняття дітей образотворчим мистецтвом як засіб розвитку їхньої емоційної сфери, мислення та природної креативності.

На сучасному етапі в арт-терапевтичній роботі розрізняють два напрямки:

перший – це арт-терапевтична допомога дітям зі збереженим інтелектом; другий – це арт-терапевтична допомога дітям, які мають порушення інтелекту. Останній принцип арт-терапевтичної допомоги реалізовується у двох аспектах:

1) перед початком здійснення арт-терапевтичних занять потрібно провести комплексне діагностичне обстеження, яке дає змогу виявити характер і відхилення у роботі когнітивної сфери дитини і на підставі такого висновку сформулювати цілі і завдання арт-терапевтичної роботи;

2) реалізація арт-терапевтичної роботи потребує від фахівців постійного контролю динаміки змін в особистості дитини, її поведінки та діяльності, динаміки зміни її емоційних станів, почуттів, переживань. Такий контроль надає можливість внести необхідні корективи у завдання, перевірити методи та засоби арт-терапевтичного впливу на дитину.

Терапія мистецтвом сьогодні реально широко використовується в роботі реабілітаційних та соціальних центрів у спеціальних дошкільних закладах. В арт-терапевтичному процесі засобом терапії є різні форми взаємодії дитини з когнітивними порушеннями з різноманітним матеріалом: музикою, піском, фарбами, папером, глиною, ляльками та ін. Отже, метою лялькотерапії є допомогти дитині усунути хворобливі переживання, зміцнити психічне здоров'я, поліпшити соціальну адаптацію, розвинути самосвідомість, розв'язати конфлікти в умовах колективної творчої діяльності.

А процес лялькотерапії відбувається «оживлення» різноманітних побутових предметів (окулярів, чайників, віників, шарфів, рукавичок, капелюхів, портфелів, пеналів, олівців, парасольок, хусток та інших предметів) надає можливість дітям переносити свої проблеми, шкідливі звички на цей предмет-образ. Це також сприяє послабленню переживань, відбувається погашення негативних емоцій, які дитина відчула, тобто відбувається вербалізація внутрішньої проблеми дитини. «Оживлення» предметів здійснюється за допомогою дій і рухів. Тому потрібно, щоб діти працювали з тими предметами, які мають таку важливу якість, як функціональна рухомість, що закладена вже в саму конструкцію предмета, — це, наприклад, гаманець, парасолька, скринька, коробка, які відкриватимуться та закриватимуться у процесі роботи.

При «оживленні» предмета чи побутової речі, які при цьому значно відхилятимуться від своїх звичайних функцій, в них відкриватимуться нові якості, яких діти не помічали раніше, оскільки були заховані за утилітарністю сприйняття цих предметів. Структурні зв'язки між предметом чи річчю, дією і словом, яким предмет чи річ називається, у процесі арт-терапевтичної роботи змінюються. Цей спосіб пізнання себе і оточуючого світу особливо притаманний дітям. Для дитини має значення те, що вона відчула, пережила, усвідомила в дії. А дії з предметами, що «ожили», дають змогу дитині розвивати вміння приставати до точки зору іншої людини, виражати її своєрідний характер, ставлення до тих, хто її оточує, а також допомагають

дітям вирішувати свої проблеми, позбавлятися їх за допомогою одного з фундаментальних принципів театру ляльок – принципу оживлення неживої матерії.

Ляльки також використовуються і в логопедичній роботі. Постановка правильного вимовляння звуків припускає відпрацювання відповідних артикуляційних позицій за допомогою показу та пояснення. Корисно підкреслити, що діти мають схильність до наслідування, наочних форм мислення, до гри. Тому доцільним є використання ляльок у процесі корекції артикуляційних розладів та розвитку дрібної моторики рук.

Отже, арт-терапія і такий її напрям, як лялькотерапія, використовують наукові і прикладні результати досліджень в освітніх, виховних, корекційних і терапевтичних цілях розвитку дітей з когнітивними порушеннями, що дає змогу успішніше вирішувати питання, пов'язані з їхньою адаптацією у сучасне соціокультурне та освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Лялькотерапія: особливості та ризики використання ляльки в терапії. Простір арт-терапії. 2018. Вип. 1 (23). С. 12-25.
2. Зінкевич-Евстигнєєва Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапії. Київ : Вид-во «Слово», 2021. 400 с.
3. Ганчір'яна лялька. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://motanki.com/index/istorija_motanki/0-13

Ткач О.М., кандидат педагогічних наук, доцент
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Щесняк А.В., здобувач вищої освіти за освітньо-професійною
програмою «Олігофренопедагогіка. Логопедія»
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ НЕМОВЛЕНЄВИХ ДІТЕЙ

Психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, є важливим аспектом забезпечення емоційного та психічного благополуччя як дітей, так і їх батьків. Вона зменшує стрес, покращує загальну атмосферу в сім'ї та сприяє розвитку дитини. Ключові аспекти такої допомоги включають емоційну підтримку батьків і дітей, інформування та консультування, стратегії подолання викликів, з якими стикаються сім'ї, створення підтримуючого середовища, групова терапія.

На думку Прокопчук С.М. психологічна підтримка сім'ям, які виховують дітей із складними порушеннями мовлення, є дуже важливою складовою для гармонійного розвитку як дитини, так і всієї сім'ї. Виховання дитини з особливими потребами, зокрема немовленнєвої дитини, часто є серйозним викликом для батьків. Це може спричинити високий рівень стресу, тривожність, почуття провини та безпорадності. Психологічна підтримка допомагає батькам знижувати цей стрес, покращувати емоційний стан та зберігати психічну рівновагу. Вона сприяє побудові стабільного сімейного середовища, в якому дитина має більше шансів на гармонійний розвиток.

Дослідження Іванова І. Б., Борщевської Л. В., Зіброва Л. В. свідчать про значний вплив фахівців із психологічної підтримки покращує взаєморозуміння між членами сім'ї. Коли дитина не може виражати свої потреби словами, це створює бар'єри у спілкуванні. Психологічні та освітні підходи спрямовані на корекцію порушення та тимчасове чи довготривале використання альтернативних форм комунікації (як-от використання жестів, карток або спеціальних пристроїв), покращують взаєморозуміння між дитиною та членами сім'ї.

Мартиненко І. В., характеризуючи психологічні аспекти відзначає, що немовленнєві діти часто відчувають фрустрацію через неможливість висловити свої думки і почуття. Це може призводити до поведінкових проблем, підвищеної тривожності або навіть соціальної ізоляції. Команда психолого-педагогічного супроводу допомагає дитині навчитися саморегуляції, розвиває соціальні навички та вчить ефективно взаємодіяти зі світом. Такі методи, як арт-терапія чи ігрова терапія, дають дітям можливість безпечно виражати емоції навіть без слів, будує передумови та стимулює загальний розвиток.

Дослідження Хмизової О.В. демонструють, що сім'ї, які отримують психологічну підтримку, частіше демонструють позитивну динаміку в комунікації, емоційній стабільності та вироблення індивідуальних адаптацій до життя з дитиною зі складними порушеннями мовлення. Батьки таких дітей відзначають менше стресу і більше впевненості у своїх силах. Емоційно підтримані батьки можуть більш ефективно залучатися до виховання, використовувати конструктивні підходи у взаємодії з дитиною і ставити реалістичні цілі її розвитку. Коли вони отримують інструменти для ефективного спілкування з дитиною, а також для збереження власного психічного здоров'я, дитина відчуває підтримку та розвивається в умовах розуміння і прийняття. Це сприяє когнітивному, емоційному та власне мовленнєвому розвитку дитини.

Проведений аналіз наукових досліджень та власне досвід роботи в групах психологічної підтримки дозволив виділити кілька напрямків психологічної підтримки сімей, які виховують немовленнєвих дітей:

✓ Індивідуальна підтримка батьків, що передбачає індивідуальне консультування та використання стратегій подолання стресу.

✓ Підтримка дитини, що передбачає використання арт-терації, ігрових технік та методик сенсорної інтеграції немовленнєвих дітей.

✓ Застосування сімейної терапії: сімейних консультації та психоедукація, побудови індивідуальних сімейних стратегій допомагає сім'ї щодо підтримки дитини, визначиння реалістичних цілей розвитку та способів їх досягнення.

✓ Групи підтримки для батьків організують групові зустрічі з іншими батьками, підтримка у кризових ситуаціях.

✓ Освітні програми для батьків передбачають організацію та проведення семінари з виховання дітей з порушеннями мовлення: подолання поведінкових розладів дитини та стратегії їхнього усунення.

Ці напрями роботи дозволяють врахувати потреби кожного члена сім'ї, створити систему підтримки та допомогти дитині інтегруватися в суспільство. Психологічна підтримка сприяє зменшенню емоційної напруги, покращує якість життя сім'ї та дає можливість розвивати потенціал дитини, будувати довготривалі стратегії усунення складних мовленнєвих порушень, долати психологічні та інші проблеми.

Список використаних джерел

1. Іванова І. Б., Борщевська Л. В., Зіброва Л. В. На допомогу батькам, які мають дітей з особливими потребами: Метод. рек. Київ: Український інститут соціальних досліджень. 1999. 80 с.

2. Мартиненко, І. В. Труднощі у спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення. *Логопедія: наук.-метод. Журнал*. 2015. № 6. С. 43-51.

3. Прокопчук С.М. "Школа життєвої компетентності" для батьків дітей з особливими потребами. URL: [//http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task)

4. Трофименко Л.І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. 2023. 180 с.

5. Хмизова О.В., Остапенко Н.В. Організація психокорекційної роботи з батьками дітей з особливими потребами як складова цілісного процесу ранньої соціальної реабілітації. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика науково-методичний журнал*. 2011. № 3/4. С. 203-211.

Толокно А., здобувач вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Логопедія»
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ГОЛОСУ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Голос в сучасному світі має важливе значення і без нього неможливо уявити наше життя, він є невід'ємним компонентом процесу комунікації як для дітей так і для дорослих.

Мовленнєве спілкування не може повноцінно здійснюватися при порушенні голосоутворення, тому все більшої актуальності набуває питання щодо профілактики порушень голосу, особливо в осіб, що є представниками мовленнєвих професій. Питання розвитку основних характеристик голосу, збереження його сили, звучності, витривалості, а також своєчасного логопедичного впливу займає вагомe місце в ряду проблем формування професійних компетентностей спеціалістів у галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Науковці та практики [2, с. 327-329] відзначають, що причини розладів голосу дуже різноманітні, дослідники відзначають вплив захворювань і травматичних ушкоджень гортані та голосових зв'язок; порушення резонаторної системи; хвороб органів дихання; захворювання серця і серцево-судинної системи; ендокринні розлади, зокрема захворювання щитовидної залози, порушення слуху, що утрудняють загальне «налаштування» голосотворного апарата через відсутність або недостатність слухового контролю; часте перебування у запиленних приміщеннях; систематичне перенапруження голосу, особливо при неправильному користуванні ним; різкі температурні коливання, зокрема, пиття холодної води; психоемоційні стреси.

Дослідження О.Ромась свідчать, що порушення голосу серед педагогів становлять від 6% до 23% і з кожним роком зростають. В даний час, згідно з рішенням Союзу Європейських фоніатрів [3], термін «дисфонія» об'єднує всі види порушень голосу, які характеризуються відхиленням від норми за кількома параметрами. Зокрема, тембру, інтенсивності, діапазону, тональності, тривалості збереження тону, модуляції, особливості голосоутворення і голосоведення. До порушень тембру вносять наступні зміни голосу: голос низький, беззвучний, наближений до шепітного, з великим вибоєм повітря. Ще одне поширене порушення голосу – це його «носовий» відтінок, причина його полягає в опущенні м'якого піднебіння та, як наслідок, порушення резонансу. До порушень сили голосу належать наступні ознаки: голос тихий, слабкий.

Причиною органічних порушень голосу різного ступеня В.Макарова та О.Ромась [1; 4] визначили порушення голосу, обумовлені різною патологією (запальною, алергічною, вузловою або іншими утвореннями, порушенням іннервації та ін), власне складкового відділу гортані, верхніх і нижніх дихальних шляхів, які призводять до зміни структури органів. При функціональній дисфонії чи афонії порушення голосу носять тимчасовий характер. Порушення голосу в даних випадках слід пояснювати психологічними, поведінковими та емоційними станами педагога. Одними з поширених причин виникнення порушень голосу є також: ларингіт, параліч та парез, поліпи голосових складок та ін.

Таким чином, порушення голосу ускладнюють процес комунікації і виконання професійних обов'язків, істотно впливають на загальне самопочуття, нервово-психічний стан людей.

Основними профілактичними заходами попередження патології голосу є загартовування організму, оволодіння навичками найбільш раціонального діафрагмального дихання і м'якої атаки голосоподачі. Для охорони голосу особам голосомовних професій необхідно пам'ятати, що куріння, алкоголь, зловживання гарячої і сильно охолодженої їжею неприпустимі, тому що при цьому дратується слизова оболонки глотки і гортані. Слід остерігатися простудних захворювань.

Для здорової, нормальної роботи голосу необхідна спокійна атмосфера нормального психологічного клімату, доброзичливості, що виключає нервово-психічні травми і зриви, чергування професійного навантаження з відпочинком. Такт і культура в спілкуванні – це головна умова збереження голосу. Треба уникати перевтоми голосу. Якщо було несподіване велике навантаження, то слід дати голосовому апарату відпочити.

Отже, можна виділити такі профілактичні методи, які зберігають здоров'я голосового апарату та сприяють його правильному і довгому використанню: розвиток діафрагмального дихання та використання вправ для збереження і укріплення голосу, а за потреби – звернення за допомогою до отоларинголога, фоніатра та вчителя-логопеда.

Список використаних джерел

1. Гострі неспецифічні хвороби гортані. Монографія / А. А. Лайко, Д. І. Заболотний, Ю. В. Гавриленко, [та ін.] Вінниця. 2021. 236 с.
2. Логопедія: підручник / МОН України; ред. М. К. Шеремет. 2–е вид., перероб. і доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
3. Ромась О. Ю. Типи порушень голосу – сучасний погляд. *Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально–педагогічна*. 2012. Вип. 19(1). С. 406-414.
4. Ромась О. Ю. Методи відновлення голосу у хворих після часткових та тотальних резекцій гортані. *Дефектологія*. 2007. № 2. С. 39-42.

Федоренко С.В., доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри прикладної психології та логопедії
*Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У сучасному освітньому контексті наявність кваліфікованих фахівців, які разом із іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу беруть участь у забезпеченні корекційно-розвиткового процесу в інклюзивному навчанні, стає особливо актуальною. Проте, як показало вивчення спеціалізованої науково-методичної літератури та наш власний практичний досвід, готовність до ефективної командної роботи в інклюзивних закладах освіти є недостатньою. Це підкреслює потребу в дослідженні психолого-педагогічних технологій, які можуть допомогти студентам – майбутнім вчителям-дефектологам сформувати культуру корпоративної поведінки під час роботи в мультидисциплінарній команді, що супроводжує дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Корпоративна культура передбачає співпрацю, відкрите спілкування та взаємопідтримку в командах, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами.

Визначення корпоративної культури особистості в контексті освіти охоплює знання, навички та цінності, які сприяють створенню сприятливого середовища для навчання і розвитку учнів. Вона включає не лише професійні компетенції, а й емоційну інтелігентність, готовність до спільної роботи та врахування індивідуальних потреб кожної дитини.

Науковці з різних галузей знань, таких як філософія, освіта, психологія та інших, окреслили ряд критеріїв і підходів для дослідження проблеми корпоративної культури. Ці критерії допомагають сформувати глибше розуміння сутності корпоративної культури та її впливу на ефективність роботи в освітніх закладах. К.Бровко (2017) визначив основні критерії сформованості корпоративної культури особистості серед яких: «вмотивованість, розвиток партнерської взаємодії з іншими суб'єктами організації, соціальна стабільність, висока організаційна культура, ступінь поінформованості, дотримання етики корпоративної поведінки» [1, с. 218].

Корпоративна культура вчителя-дефектолога є темою, що вимагає ґрунтовних досліджень, особливо в контексті технологій її формування під час професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Технології, що пропонуються для формування корпоративної культури у майбутніх вчителів-дефектологів, мають на меті не лише теоретичну

підготовку, а й практичні навички, які допоможуть їм ефективно взаємодіяти в мультидисциплінарних командах.

Основним елементом будь-якої технології є метод. Основними методами, що забезпечують реалізацію технології формування корпоративної культури вчителів-дефектологів можуть бути наступні:

1. Командні тренінги – формування навичок спільної роботи через рольові ігри та групові завдання, що дозволяють учасникам усвідомити важливість колективного підходу до вирішення педагогічних задач.

2. Кейс-метод – аналіз реальних ситуацій з практики навчання дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє розвитку критичного мислення та вміння приймати зважені рішення.

3. Наставництво – залучення досвідчених фахівців до освітнього процесу, що дозволяє молодим вчителям отримувати практичні поради та зворотний зв'язок.

4. Мережеві проєкти – співпраця з іншими освітніми закладами та організаціями, що працюють в сфері інклюзивного навчання, для обміну досвідом та практиками.

Роль психолого-педагогічних технологій в цьому процесі є фундаментальною, адже ними формуються основи корпоративної поведінки, які забезпечують успішну інтеграцію всіх учасників освітнього процесу.

Вони дозволяють майбутнім вчителям займатися не лише навчанням, але й розвитком соціальної та емоційної компетентності дітей, забезпечуючи їхній всебічний розвиток.

Пропонований огляд не охоплює всіх можливих ідей і підходів, які розробляють педагоги, психологи, теоретики та практики. Однак, проведений аналіз дозволяє виділити особливості використання психолого-педагогічних технологій та актуалізує питання про необхідність впровадження ефективних технологій в освітній процес закладів вищої освіти. Це, у свою чергу, відкриває нові горизонти для покращення навчання і розвитку здобувачів вищої освіти, підвищуючи якість їх підготовки до професійної діяльності.

Таким чином, технології формування корпоративної культури у майбутніх вчителів-дефектологів стають запорукою успішної роботи в інклюзивних закладах освіти, що, у свою чергу, сприяє поліпшенню якості освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Формуючи в освітніх установах культуру взаємодопомоги та підтримки, ми закладаємо основи для створення інклюзивного суспільства, де кожна дитина матиме можливість реалізувати свій потенціал.

Список використаних джерел

1. Бровко К. Феномен корпоративної культури особистості в контексті освітологічних знань. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4 (18-19). С. 213-220.

2. Рудик Л. М. Корпоративна культура в освітньому середовищі: стан та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія Педагогіка.

2020. № 1. С. 76-81.

3. Федоренко М.В., Руденко Л.М., Федоренко С.В. Технології формування корпоративної культури у майбутніх спеціальних психологів для роботи в інклюзивних закладах освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 44 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 144-150.

4. Чорнобай О. В. Формування корпоративної культури у вищій школі. *Вища освіта України: проблеми і перспективи*. 2017. № 4. С. 43-47.

Фіц Ю.С., здобувач вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта(Олігофренопедагогіка. Логопедія)»
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ СПІЛКУВАТИСЯ ПРОСТИМИ НЕПОШИРЕНИМИ РЕЧЕННЯМИ У ДІТЕЙ З II РІВНЕМ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ, ОБУМОВЛЕНИМ ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ

Одним із показників життєвої компетентності дитини є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з умінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточенням, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, грамотно будувати та висловлювати думки.

Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання дитиною навколишнього світу, опанування знаннями, обмежують її спілкування з однолітками та дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери та особистості в цілому.

Одним із складних та важких для диференційної є загальний недорозвиток мовлення. Діти відчують труднощі накопичення словника, розуміння та використання граматичних категорій, тривалий час недосконалим залишається вміння спілкуватися простими непоширеними реченнями. У дітей з II рівнем загального недорозвинення мовлення, обумовленим легким ступенем зниження інтелекту, мовленнєвий недорозвиток має системний характер, а оволодіння фразовим мовленням значно затримується.

Активний словник здебільшого насичений іменниками, дієсловами, деякими (переважно якісними) прикметниками та прислівниками, але залишається обмеженим. Розуміння та впізнавання слів дещо покращується,

пасивний словник розширюється, діти можуть розуміти прості граматичні форми. Зв'язне мовлення незріле, діти користуються простими, непоширеними реченнями.

Вторинне загальне недорозвинення мовлення, спричинене порушеннями інтелекту, характеризується комплексним недорозвитком усіх сторін мовлення. При цьому основними виявляються порушення смислових компонентів мовлення, тоді як здатність засвоювати формальні складові мовлення залишається відносно збереженою.

Діти з II рівнем загального недорозвинення мовлення з легким ступенем інтелектуальних порушень відчують труднощі в концентрації уваги; використання фразового мовлення; пасивний словник більший за активний; часто мають обмежений словниковий запас; труднощі з побудовою граматично правильних речень, а також проблеми з виразністю мовлення; труднощі в розумінні абстрактних понять і логічних зв'язків, що ускладнює їхню комунікацію.

Прості непоширені речення є важливим інструментом у навчанні дітей, оскільки вони:

- легко сприймаються, тобто їхня структура є легкою для сприйняття, що дозволяє дітям швидше зрозуміти основну ідею висловлювання. Діти легше запам'ятовують короткі та чіткі речення, оскільки вони не перевантажують увагу складними граматичними конструкціями. Це спрощує процес навчання, адже діти можуть зосередитися на значенні слів та змісті висловлювань;
- сприяють формуванню основ комунікації, тобто використання таких речень під час спілкування допомагає дітям набутти впевненості у висловлюванні своїх думок. Завдяки простоті конструкцій, діти можуть активно брати участь у діалогах, що є важливим для їх соціалізації. Прості речення також створюють можливість для розвитку навичок слухання та розуміння, адже діти вчаться реагувати на чіткі та зрозумілі запитання чи коментарі;
- допомагають у розвитку словникового запасу, тобто коли діти вчаться будувати прості речення, вони постійно взаємодіють з новими словами в зрозумілому контексті. Це дозволяє не лише закріпити знання про значення слів, але й засвоїти їхнє правильне використання. Регулярне вживання простих речень допомагає дітям засвоювати базову лексику, що в подальшому стає основою для більш складних мовленнєвих конструкцій [3, 5, 7].

Дотримання чіткої етапності та використання адекватних методів формування вмінь спілкуватися простими непоширеними реченнями дозволяє значно покращити комунікаційні можливості дітей з легким ступенем зниження інтелекту. Серед найчастіше використовуваних Ю. Рібцун, В. Тищенко, С. Федорович відзначають ігрові методи [4, 7]. Використання різноманітних ігор (наприклад, рольові ігри, ситуативні ігри) для стимулювання комунікації. Це дозволяє дітям практикувати використання простих речень в ненав'язливій та веселій атмосфері.

Л. Андрусишина та І. Самойлова описують такий дієвий метод, як ситуативне навчання. Це створення ситуацій, у яких діти можуть використовувати прості речення. Наприклад, організація «магазину», де діти навчаються купувати товари або запитувати про ціну [1, 2].

Також науковці відзначають позитивний вплив візуалізації ситуації на запам'ятовування і використання нових слів. Застосування картинок, ілюстрацій і плакатів, що допомагають дітям асоціювати слова з образами. Наприклад, показуючи малюнки, можна запитувати: «Що це?» або «Що він/вона робить?», спонукаючи до побудови простих відповідей.

Аудіовізуальні засоби на корекційних заняттях рекомендують використовувати Ю. Рібцун та Л. Трофименко [4, 6]. Включення у перелік дидактичного матеріалу відео, мультфільмів або аудіозаписів, що містять прості речення дозволяє актуалізувати назви предметів. Діти можуть повторювати за героями частини фраз, це сприятиме розвитку мовлення. Підбір спеціальних індивідуальних занять для дитини з урахуванням її потреб і темпу навчання також стимулює оволодіння ними всіх компонентів мовленнєвої системи. Використання спеціальних програм навчання, елементів гри та практичних завдань, що сприяють розвитку мовлення через активну участь дитини стимулюють розвиток фразового мовлення.

Н. Могильова описує ігри та завдання з використанням коротких фраз або команд, які часто повторюються в різних ігрових та навчальних ситуаціях, під час проведення групових занять, де діти можуть взаємодіяти один з одним, ставити запитання та давати відповідати. Регулярне виконання вправ на побудову простих речень через повторення забезпечують закріплення навичок спілкування простими непоширеними реченнями.

Формування вміння спілкуватися простими непоширеними реченнями у дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень є складним завданням. Але за допомогою адаптованих методів навчання та впровадження індивідуального підходу до використання існуючих корекційних програм може суттєво покращити комунікативні навички та загальний розвиток дітей.

Список використаних джерел

1. Андрусишина Л. Є. Сучасний стан вивчення проблеми інтелектуального розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення (клініко-психологічний аспект). *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2010. Вип. 1. С. 5-11.

2. Загальне недорозвинення мовлення та його корекція: навч. - метод. посібн. для здобувачів освіти галузі знань Спеціальна освіта / уклад. І. В. Самойлова, О. А. Тельна. Харків, 2021. 157 с.

3. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна. 2017. 123 с.

4. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: прогр.-метод. комплекс / Ю. В. Рібцун ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.

5. Логопедія: Підручник для вищої школи / за ред. М.К.Шеремет. Київ : «Слово», 2010. 376 с.

6. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник. Київ 2014.

7. Федорович Л. О. Сучасні моделі та підходи до надання освітніх послуг дітям раннього віку з особливими потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 32(2). С. 191-196.

Цема В.С., спеціаліст вищої категорії, вчитель
*Кам'янець-Подільського НРЦ
Хмельницької обласної ради,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ГАРМОНІЗАЦІЯ ЗАСОБІВ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У РОБОТІ ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний зміст виховання дітей в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і громадянських цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, праці, природи, мистецтва, самої себе.

Методологічною основою виховної роботи дітей з особливими освітніми потребами і її оптимістичної перспективності є вчення Л.Виготського про те, що, по-перше, водночас з дефектом виникають і компенсаторні можливості для його подолання, а, по-друге, у дитини з особливими освітніми потребами окрім вад є і багато позитивного. Ці можливості та позитивні резерви особистості дитини і мають бути використані у якості фундаменту виховання. Недостатність одних функцій компенсується за рахунок опори на більш розвинені [3].

Виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі, активної громадянської позиції визнано проблемами загальнодержавного масштабу. Для кожної дитини заклад освіти у сучасних умовах має стати середовищем становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудувати країну як незалежну, демократичну, правову державу, сприяти

єднанню українського народу та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

Вітчизняні вчені минулого (Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, К. Ушинський) та сучасності (І. Бех, М. Боришевський, І. Єременко, К. Любченко, С. Кульбіда, Н. Кравець, В. Оржеховська, В. Рибалко, К. Ткаченко, К. Чорна та ін.) у своїх працях демонструють теоретичний аспект проблеми національно-патріотичного виховання [1; 2; 8]. Не оминули значення патріотичного виховання молодого покоління з особливими освітніми потребами в позаурочний час і сучасні педагоги (Д. Капелюх, П. Холодько, Г. Чернодольська, Л. Щербак, В. Щуцький).

У закладі освіти національно-патріотичне виховання учнів відбувається як під час урочної, так і позаурочної діяльності. Організація національно-патріотичного виховання в умовах позакласної роботи здобувачів освіти характеризується як цілеспрямований і свідомо здійснюваний процес стимулювання активно-творчої діяльності означеної категорії учнів, які оволодівають знаннями про культурно-історичний досвід українського народу, формують ціннісне ставлення до Батьківщини, суспільства, самих до себе, до своєї родини.

Складність процесу національно-патріотичного виховання дітей з особливими освітніми потребами полягає у тому, що результат не так відчутний, як у роботі з дітьми з типовим розвитком. Але «наявність у дитини певних потреб» не може змінити загальної ідейної спрямованості виховної роботи з нею. Загальна ідейна спрямованість у вихованні учнів з особливими освітніми потребами залишається такою ж, як і для закладу загальної середньої освіти. Однак особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами не можуть не враховуватися при вирішенні школою виховних завдань. Рівень вирішення виховних завдань в навчально-реабілітаційному центрі має свою специфіку.

Основними завданнями виховання патріотизму у школярів з особливими освітніми потребами є:

- вивчення найближчого соціального оточення дитини;
- здійснення спостереження за спрямованістю проявів свідомості, поведінки, характером вчинків, дій і всіх видів діяльності учня;
- створення духовно наповненого, патріотично вмотивованого середовища в шкільному колективі;
- стимулювання громадської спрямованості дій і вчинків кожного учня;
- залучення учнів до системи колективних творчих справ духовного, патріотичного та морального спрямування;
- організація виховання середовища у позаурочній діяльності учнів, залучення їх культивування здорового способу життя;
- стимулювання мотивованого ставлення до вибору професії.

З метою організації національно-патріотичного виховання учнів в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей з особливими освітніми потребами організовуються і систематично проводяться різноманітні заходи: бесіди, години спілкування, круглі столи, виховні години та ін.

Важливим засобом формування першооснов національної свідомості в дітей з особливими потребами вважається естетичне виховання.

Естетичне виховання – це процес цілеспрямованого і систематичного формування вмінь адекватно сприймати, правильно розуміти і оцінювати прекрасне у природі, мистецтві і суспільстві, а також розвиток здатності створювати гарне. Основою естетичного виховання є формування у дитини потреби естетично сприймати навколишню дійсність і твори мистецтва.

Естетичне виховання залучає до сфери педагогічного впливу почуття дитини, збагачує їх, сприяє виробленню емоційних диференціювань, розвиває пам'ять дітей. Включення учнів у художню діяльність покращує їхню моторику, сприяє формуванню культури поведінки. Створення навколо дитини естетичної атмосфери викликає у неї почуття задоволеності, спонукає до спілкування, формує інтереси і потреби.

Усвідомленню дітьми культури свого народу, розумінню традицій і звичаїв сприяє художня література, яка посідає вагоме місце в загальній системі виховної роботи з дітьми з особливими потребами.

Проте є низка особливостей, що ускладнюють реалізацію завдань естетичного виховання учнів з особливими освітніми потребами. А саме:

– порушення сфери сприймань, зниження здатності до прийому і переробки різних видів інформації, що є наслідком недорозвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення і мовлення;

– бідність і нестійкість пізнавальних інтересів;

– низька активність у спілкуванні з оточуючим світом;

– стереотипність мислення і діяльності, бідність уявлень, недорозвиток абстрактної функції мислення (перешкоджають розумінню прекрасного у мистецтві та дійсності);

– бідність і неадекватність емоцій;

– відставання у фізичному розвитку, передусім у руховій сфері.

У процесі позакласної роботи з учнями з особливими освітніми процесами використовуються різні форми й засоби естетичного виховання.

До *засобів* естетичного виховання відносяться: влаштування побуту і створення сприятливих умов для праці; організація творчої і виконавської діяльності учнів; засоби мистецтва, природа.

Формами організації естетичного виховання є такі: інтегровані заняття із малювання (нетрадиційні техніки), свята-розваги, виставки робіт з природничого матеріалу, ігрові програми, проекти, тижні та інші.

Форми та засоби патріотичного, естетичного виховання гармонійно поєднуються між собою. Проте реалізуються загальні виховні напрямки і цілі з

урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного вихованця.

Список використаних джерел

1. Бех І. Патріотизм має бути дієвим. *Дошкільне виховання*. 2016. № 8.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006.
3. Виготський Л.С. Основи дефектології. СПб.: Лань, 2003.
4. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Київ: Інститут дефектології АПН України. 2003.
5. Дмітрієва О.І. Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатoproфільному навчально-реабілітаційному центрі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V. Т. 2. С. 99-108.
6. Дмітрієва О.І., Швець О.І. Організаційні засади діяльності Кам'янець-Подільського НРЦ: історія і сучасність. *Актуальні питання корекційної освіти(педагогічні науки)*: збірник наукових праць: Вип. 23/ за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. 384 с. С.127-136.
7. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-ге видання: перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.

Чеботарьова О.В., доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу освіти дітей з
порушеннями інтелектуального розвитку
*Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В КРАЇНІ

У сучасних умовах повномасштабної війни на території України особливої вагомості набуває психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз практичного досвіду засвідчує вагомість вчасної допомоги, підтримки і можливості навчання таких дітей в умовах кризових викликів, у результаті яких стає можливим подолання психоемоційних розладів у дітей, подолання обмежень і розширення меж корекційно-розвивального навчання та супроводу. Діяльність педагогічних працівників спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану спрямована на виконання низки завдань: забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин; реалізація консультативно-психологічної, психокорекційної, психотерапевтичної роботи з дітьми з ООП і їхніми родинами; розроблення навчально-методичного забезпечення щодо навчання, розвитку і підтримки дітей з ООП тощо.

Поряд з цим, важливим кроком на потреби сьогодення стало узагальнення отриманого практичного досвіду навчання і допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів [1]. Такі діти є особливо вразливими і незахищеними, на їхніх очах відбуваються страшні події, і більшість з них перебуває в стресі. Вони не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили.

Педагоги, які працюють з такими дітьми, відчують значні труднощі в роботі і потребують методичних рекомендацій щодо допомоги та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів.

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. Також важливим є узагальнення позитивного досвіду навчання учнів з ППР у спеціальних та інклюзивних закладах загальної середньої освіти на основі використання спеціальних методів і технологій навчання, використовуючи вагомі психокорекційні техніки і прийоми.

Варіативність організації освітнього процесу є важливим фактором, оскільки навчання проводиться з урахуванням обставин, що склалися, зокрема – відповідно до місця перебування дитини, можливості долучитися до навчання тощо. Це можуть бути уроки та заняття онлайн у синхронному режимі; записи уроків і занять із можливістю їх перегляду в зручний час, використання матеріалів і ресурсів на інтерактивних освітніх платформах МОН України. Також кожен заклад має можливість вносити корективи в організацію освітнього процесу (початок уроків, кількість і тривалість уроків тощо).

В умовах війни освітній процес важливо адаптувати так, щоб навчання не переважувало дітей. Школа як осередок, що сьогодні об'єднує дітей і вчителів з різних регіонів, має створювати можливості для спілкування учням, зокрема організовуючи гурткову роботу, волонтерські проекти тощо. Важливою

умовою навчання є створення безпечного освітнього середовища, до якого належить спеціально обладнані об'єкти укриття.

Треба пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко і правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це важливим є застосування необхідної підтримки і допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості для мінімізації в них наслідків психологічної травми [1;2].

Необхідно враховувати особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової, мовленнєво-комунікативної і навчальної діяльності таких дітей при виборі стратегії навчання та підтримки в умовах військового стану в країні.

Використання спеціальних методів і прийомів, що застосовуються в процесі корекційно-розвивального навчання, сприятиме розвитку різних форм мислення учнів з інтелектуальними порушеннями, у тому числі й словесно-логічного.

В умовах військового стану в країні кожному педагогу необхідно знати основні напрями врегулювання психоемоційного стану дітей, що спрямовані на зменшення стресу і надання їм позитивних життєвих стратегій, які підтримують їхню життєдіяльність.

Зазначимо, що обставини, пов'язані з війною, можуть викликати в дітей появу різних реакцій на стресові обставини (порушення режиму сну та харчування, дратівливість, тривожність тощо). Відтак, підтримка емоційного благополуччя дітей у кризовій ситуації полягає в створенні безпечного фізичного та емоційного середовища через спілкування з дитиною, рутини, активності, які допомагають із саморегуляцією, сприятимуть зменшенню стресу, підтримці її життєдіяльності і здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального життя.

Для допомоги фахівцям, які працюють з дітьми з ППР, відділом освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку презентуються методичні матеріали, презентації, путівники для батьків дітей з ООП [1; 2; 3; 4]. Саме запропоновані навчально-методичні матеріали, посібники, методичні рекомендації батькам і педагогам, які постійно розміщуються на сторінці Інституту та відділу у фейсбуці, розкривають важливі корекційні прийоми в роботі з дітьми з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку, допомагають у дистанційному й очному навчанні, у використанні психокорекційних прийомів і технологій для нормалізації психічного стану, налагодженню комунікації та спілкування дітей зі своїми вчителями, друзями, однолітками.

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні передбачає організацію безпечного простору, дотримання представлених нормативно-правових і навчально-методичних рекомендацій, технологій і прийомів

ефективної взаємодії усіх учасників процесу, урахування особливостей розвитку учнів, використання психокорекційних технік та вправ з метою гармонізації психоемоційного стану учнів.

Список використаних джерел

1. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова та ін. Харків. Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2020. 256с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/722281>
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. Чеботарьова О. В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. Харків: Вид-во «Ранок», 128 с. <http://lib.iitta.gov.ua/726228/1/%D0%A3%D0%9F>
4. Чеботарьова О. В. (Ред.). (2020). Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0http>

Чопік О.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Гулько В.А., здобувач вищої освіти 2 курсу
другого (магістерського) рівня вищої освіти
*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ З ДІТЬМИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Сьогодні у вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) з інклюзивним навчанням часто виникають труднощі у роботі з дітьми з складними порушеннями розвитку, які мають порушення інтелектуальної, сенсомоторної, мовленнєвої, особистісної сфер розвитку. Тому є вкрай необхідною підготовка педагогів інклюзивних закладів до роботи з такою категорією учнів.

Питання підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного закладу висвітлено багатьма науковцями, які вивчають досвід зарубіжних колег, розробляють власні наукові підходи, апробують їх (С. Альохіна, М.Буйняк, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, С.Миронова, В. Тарасун,

О.Чопік, А. Шевцов, Д. Шульженко, Л. Яценюк та ін.). Вивченням особливостей навчальної діяльності школярів з складними порушеннями розвитку та корекційно-розвивальних засобів впливу на їхнє навчання займалися такі науковці, як В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, С. Миронова, Г. Мерсіянова, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничкова, С. Трикоз, О. Хохліна, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, Д. Шульженко та ін. Вони наголошують, що під час побудови індивідуальної освітньо-виховної траєкторії учнів необхідно враховувати їхні психофізичні можливості, вік, рівень їхнього розвитку, а відтак створювати модель «чого і як навчати»; треба чітко розуміти, яким чином обрана вчителем методика сприятиме розвитку школяра та становленню його як особистості.

Більша частина дітей зі складними порушеннями не здатні засвоїти навчальні програми ЗЗСО, у них виникають труднощі у процесі соціальної інтеграції. Це є своєрідним викликом для педагогів ЗЗСО, які працюють з цією категорією дітей. Оскільки виникає практична потреба у вивченні і визначенні навчальних можливостей дітей зі складними порушеннями розвитку, у розробці заходів, спрямованих на їх соціалізацію [1].

К.О.Глущенко виділила бар'єри, які обумовлюють труднощі організації роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку, а також можуть бути орієнтирами для створення програм, методик з підготовки учителів до роботи з такими дітьми:

1. Відсутність нормативно-правової бази, яка б визначала порядок надання освітніх та інших послуг дітям з складними порушеннями розвитку та їх сім'ям. Це ускладнює організацію та надання такої допомоги, а також ставить під загрозу права та інтереси цих дітей та їхніх сімей.

2. Недостатня кількість закладів ранньої допомоги дітям зі складними порушеннями розвитку, внаслідок чого з'являються та ускладнюються вторинні порушення, що призводить до труднощів компенсації порушених функцій дитини.

3. Необхідність розробки змісту навчання дітей з складними порушеннями розвитку. Оскільки затверджені Міністерством освіти і науки України навчальні програми для дітей з особливими освітніми потребами орієнтовані на одне провідне порушення, вони не можуть повною мірою забезпечити ефективність корекційного впливу. До того ж, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів від 15.09.2021 року №957 інклюзивне навчання учнів, у тому числі згідно з індивідуальним планом, здійснюється відповідно до освітньої програми закладу освіти з урахуванням їх особливих освітніх потреб та особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу, адаптації та/або модифікації окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів), що значно ускладнює розробку індивідуальної навчальної програми.

4. Неможливість сформулювати єдині підходи до навчання та розвитку таких дітей через різноманітність структури порушень та характеру їх проявів.

5. Недостатня кількість діагностичних методик та методичного забезпечення відповідно до індивідуальних особливостей і компенсаторних можливостей дитини.

6. Необхідність застосування комплексного підходу до навчання та розвитку, здійснення різними фахівцями систематичної корекційної роботи на всіх етапах розвитку дитини [1; 3].

Питанням навчання дітей зі складними порушеннями займаються багато науковців. Всі вони сходяться на думці, що без спеціально організованих освітніх умов, урахування специфіки психофізичного розвитку, такі діти не можуть навчатись у ЗЗСО.

Саме глибоке розуміння педагогами ЗЗСО взаємозв'язків структури складного порушення і стану дітей відіграє вирішальну роль при виборі оптимальної стратегії психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальних заходів. Взаємодія фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дає змогу виявити і попередити несприятливі варіанти розвитку дитини і вибудувати ефективні шляхи вирішення виявлених проблем.

Разом з тим, на думку багатьох науковців, діти зі складними порушеннями розвитку зазвичай здатні до навчально-практичної діяльності за умови адаптації або модифікації змісту навчального матеріалу відповідно індивідуальним можливостям дітей, виваженого підходу до побудови завдань, постійного психолого-педагогічного супроводу, незмінних вимог, які до них висуваються [2].

Основними завданнями корекційно-розвивального навчання дітей зі складними порушеннями є формування та розвиток здатності до навчально-пізнавальної діяльності, навичок соціальної взаємодії, усвідомлення та засвоєння норм соціальної поведінки, комунікації, мовлення, сприяння становленню у дітей особистої культури, а також забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку учнів в цілому під час уроків, виховних заходів, корекційно-розвивальних занять [2].

Зрозуміло, що у дітей зі складними порушеннями розвитку недостатньо тренувати лише окремі функції, але потрібно підходити до їхнього розвитку комплексно, зважаючи на цілі формування особистості дитини в цілому. Це, зокрема, включає розвиток її суб'єктивного досвіду, культурних аспектів, моделей поведінки та навичок, що необхідні для теперішнього та подальшого успішного входження у соціальне життя. І лише завдяки злагодженій співпраці фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дітей з складними порушеннями розвитку та їхніми батьками можна досягти поставленої мети у навчанні і вихованні учнів.

Список використаних джерел

1. Глушенко К. О., Гладких Н. В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий*

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 52–57.

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. 558 с.

3. Постанова КМУ від 15.09.2021 №957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

Чопік О.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Коржанюк О.О., здобувач вищої освіти 2 курсу
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта

*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Формування словникового запасу є важливим аспектом мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Адже збіднений словниковий запас негативно впливає на здатність до комунікації, навчання та соціальної адаптації, тому збагачення лексики стає одним із головних завдань корекційної психопедагогіки. Своєчасна і цілеспрямована робота над розвитком лексики сприятиме розвитку розумової діяльності, засвоєнню шкільної програми, вдосконаленню міжособистісного спілкування і соціальної адаптації.

Науковці підкреслюють значущість ігрової діяльності для дітей з інтелектуальними порушеннями: Є. Данільченко, Ю. Соловей, Н. Тарасенко, Ю. Селюкова, Н. Любич, Ю. Картава досліджували корекційний вплив дидактичних ігор на розвиток зв'язного мовлення в учнів цієї категорії; А. Голобродська створила збірник дидактичних ігор і вправ для розвитку мовлення дітей; Т. Докучина розглядала значення індивідуального підходу в організації дидактичних ігор для дітей з особливими освітніми потребами [1; 3].

Актуальність дослідження дидактичних ігор та їх застосування для розвитку словника дітей з порушеннями інтелекту з урахуванням їх індивідуальних особливостей підкреслюється тим, що гра дає можливість

створювати мовленнєві ситуації, наближені до реальних, сприяє засвоєнню нових слів і виразів у практичній діяльності. Загалом ігрова діяльність стимулює інтерес і знижує рівень тривожності, що часто буває у дітей з особливими освітніми потребами.

Дидактичні ігри є ефективним інструментом для збагачення словникового запасу дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони сприяють розвитку мовлення через доступну, захоплюючу та структуровану діяльність; підвищують мотивацію до навчання та допомагають подолати психологічний бар'єр перед новим матеріалом. У дидактичних іграх діти засвоюють нові слова, розширюють активний і пасивний словник через багаторазове повторення у різних контекстах, засвоюють синоніми, антоніми, слова з різними значеннями, що розвиває гнучкість мислення та мовлення [1; 4].

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями доцільно використовувати наступні види дидактичних ігор:

1. Ігри на засвоєння нових слів:

- Ігри типу «Хто це? Що це?» або «Що змінилося?» допомагають знайомити дітей із новими поняттями та явищами через повторювані ситуації, де потрібно називати предмети, їхні ознаки та функції.

- Використовуються картки з зображеннями, іграшки або реальні об'єкти, що дозволяє поєднати візуальне і тактильне сприйняття.

2. Ігри на розвиток описової лексики:

- Гра «Опиши предмет» або «Вгадай за описом» сприяє активному використанню прикметників, дієслів, що описують властивості, кольори, форми та розмір об'єктів. Це вчить дітей детальніше висловлюватися та розвиває їхню увагу.

- Ігри на сортування («Знайди спільне» або «Збери за ознаками») допомагають дітям навчитися групувати слова за певними характеристиками, що полегшує їх запам'ятовування.

3. Ігри для формування зв'язного мовлення:

- Гра «Склади історію» допомагає дітям розвивати вміння складати послідовні речення та будувати прості сюжети, використовуючи нові слова. Наприклад, послідовні зображення або лялькові персонажі стимулюють дитину розповідати, використовуючи слова, пов'язані із щоденними діями чи емоціями.

- «Ланцюжок слів» або «Закінчи речення» є вправами для розвитку словникового запасу і послідовності мовлення. Наприклад, один учасник починає фразу, а інші продовжують, додаючи нові слова.

4. Ігри на розвиток активного слухання і правильного відтворення:

- Ігри типу «Слухай і повтори» або «Знайди пару» спрямовані на закріплення правильної вимови нових слів. Вони вимагають активного слухання та відтворення слів у певному порядку, що розвиває слухову увагу і сприяє кращому запам'ятовуванню.

Слід зауважити, що важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, адаптуючи складність гри та кількість нових слів. Для деяких дітей підходять короткі дидактичні ігри з простими поняттями, іншим потрібно більше часу для засвоєння [3].

Дидактична гра є дієвим інструментом для розвитку лексики та мовленнєвої активності дітей молодшого шкільного віку. Вона сприяє закріпленню знань і навичок, підвищує інтерес учнів до навчання, розвиває їхню концентрацію та обсяг уваги; покращує засвоєння мовленнєвого матеріалу; забезпечує гармонійний фізичний, розумовий, мовленнєвий та моральний розвиток дітей. У процесі гри учні розв'язують запропоновані завдання в ігровій формі, самостійно знаходять рішення, долаючи труднощі, що стимулює розвиток логічного мислення та вміння висловлювати свої думки.

Отже, завдяки дидактичним іграм, діти з інтелектуальними порушеннями не лише поповнюють свій словниковий запас, а й підвищують здатність до комунікації, краще розуміють і висловлюють свої думки, що позитивно впливає на їхню соціалізацію та подальше навчання.

Список використаних джерел

1. Бобер А. В. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс]. URL : <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/10>

2. Боряк О.В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 458 с.

3. Докучина Т.О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. № 9 (2). С. 56–64.

4. Косенко Ю.М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 184–191.

Шевченко В.М., доктор педагогічних наук,
професор кафедри сурдопедагогіки та
сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка
*факультету спеціальної та інклюзивної
освіти УДУ імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-СУРДОПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі, де інклюзивна освіта стає все більш актуальною, підготовка фахівців-сурдопедагогів набуває значущості. Компетентний підхід у підготовці таких фахівців в закладах вищої освіти вимагає комплексного підходу та врахування різних аспектів. Студенти, навчаючись на спеціальності «Сурдопедагогіка», мають отримувати актуальні знання з медицини, психології, педагогіки та інших суміжних галузей. Важливо, щоб вони були підготовлені до роботи з людьми з порушеннями слуху, розуміли їхні потреби та вміли забезпечувати їм якісну освіту.

Практичний досвід грає важливу роль у підготовці фахівців-сурдопедагогів. Студентам необхідно мати можливість стажуватися в спеціалізованих закладах, працювати з реальними пацієнтами та практично працювати в різних умовах. Крім того, важливо враховувати індивідуальні особливості кожного студента-сурдопедагога, розвивати їхні професійні навички та допомагати в саморозвитку. Лише за умови компетентного підходу професійні навички та знання майбутніх фахівців-сурдопедагогів призведуть до успіху і забезпечать їм необхідні знання та навички для ефективної роботи у цій сфері [1, с. 334].

Варто зазначити, що компетентнісний підхід у вищій освіті – це підхід, який акцентує увагу на розвитку конкретних навичок, здатностей та компетенцій у студентів, які є необхідними для успішної кар'єри в майбутньому. Замість вивчення лише теоретичних знань, студенти отримують можливість вирішувати реальні завдання, розвивати практичні навички та вміння працювати в команді. Компетентнісний підхід сприяє більш ефективному навчанню та підготовці студентів до викликів сучасного ринку праці [2, с. 114].

У формуванні компетентнісного підходу в українській вищій освіті існують декілька проблем, зокрема:

1. Недостатня чіткість визначення компетентностей, які мають формуватися у студентів.
2. Недостатня кількість педагогічних кадрів, які готові та здатні впроваджувати компетентнісний підхід в навчальний процес.
3. Відсутність системи оцінювання компетентностей, яка б дозволяла

об'єктивно визначати рівень їх досягнення.

4. Недостатня взаємодія між університетами та потенційними роботодавцями щодо вимог до компетентностей випускників.

5. Відсутність системи постійного оновлення та підтримки компетентностей вже працюючих фахівців.

Ці проблеми потрібно вирішувати шляхом впровадження спеціальних програм та проектів, а також підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і співпраці з роботодавцями [3, с. 24].

Для вирішення проблем у формуванні компетентнісного підходу у вищій освіті в Україні потрібно проведення систематичного аналізу потреб ринку праці і внесення відповідних змін у навчальні програми, щоб вони відповідали сучасним вимогам стейкхолдерів. Важливими є забезпечення доступності корисних інформаційних ресурсів та технологій для студентів і викладачів, щоб забезпечити постійний розвиток та оновлення знань; запровадження інтерактивних методів навчання, таких як проектна діяльність, колективне навчання тощо для розвитку практичних навичок та співпраці; підтримка науково-дослідницької роботи студентів та викладачів для стимулювання творчого підходу до освіти й розвитку нових методик навчання [4, с. 112]; співпраця з міжнародними партнерами та університетами для обміну досвідом і передачі передового досвіду у галузі компетентнісного навчання. Реалізація цих заходів допоможе покращити якість вищої освіти в Україні та забезпечити студентам знання і навички, необхідні для успішної кар'єри [5, с. 21].

Отже, компетентнісний підхід в підготовці фахівців-сурдопедагогів в закладах вищої освіти передбачає розвиток інтегрованих компетенцій, необхідних для успішної роботи в цій сфері. Він включає не лише знання теоретичних основ і педагогічних методик, але й вміння ефективно взаємодіяти зі здобувачами з порушеннями слуху, розуміти їхні потреби та вміти швидко і ефективно реагувати на них. Такий підхід сприяє розвитку професійної майстерності майбутніх сурдопедагогів і підвищує якість їхньої роботи з аудиторією з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. Монографія. Хмельницький. ТУП. 2002. 334 с.

2. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир. Видво ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 114 с.

3. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ. 2006. 24 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С. 2004. 112 с.

5. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф.дис.канд.пед.наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ. 2008. 21 с.

6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С. 2003. С. 13–39.

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

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Одним із найсуттєвіших завдань сучасного етапу вітчизняної системи освіти, яка відображає основні тенденції розвитку світової педагогічної теорії і практики, є виховання милосердної людини, яка здатна до співчуття, співпереживання, сприйняття емоційних проявів інших людей. В трактуванні проблеми емпатії можна виділити дві основні тенденції – уявлення про емпатію як емоційний відгук на переживання іншого і як процес розуміння переживання іншого.

Зміни в емоційній сфері молодшого школяра впливають на характер його поведінки: дитина стає більш стриманою у вираженні своїх емоцій, зростає розуміння характеру переживань інших людей та здатність до співпереживання їхнього емоційного стану. В цьому віці відбувається інтенсивний розвиток морально-етичних почуттів, які набувають більш стійкого характеру, ніж у дошкільному [1].

Молодший шкільний вік є також найбільш сенситивним для розвитку емоційного інтелекту, а емпатія є основним психологічним механізмом міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує успішність спілкування і соціальної взаємодії. Розвиток емпатії у дитини пов'язаний з віковою зміною у неї темпераменту, емоційної збудливості, а також із впливом тих соціальних груп, в яких він виховується [2].

В процесі формування емпатії у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку необхідно керуватися основними закономірностями емоційного розвитку при інтелектуальному порушенні [3].

Г. Соколова вважає, що емоційний розвиток дитини з інтелектуальними

порушеннями лише частково визначається її біологічним порушенням і припускає перехід від найбільш простих форм емоційного життя до вищих почуттів, вдосконалення взаємовідносин між інтелектуальним і афектним компонентом психіки. Як і в нормі, цей розвиток здійснюється по мірі проходження різних вікових етапів, під впливом спілкування з оточуючими людьми, у процесі оволодіння різними видами діяльності. Специфіка розвитку емоційної сфери учнів зі зниженим інтелектом виявляється в деякій залежності від структури, глибини і своєрідності біологічного порушення, в наявності компенсаторних можливостей, а також в обумовленості позитивного прогнозу ефективної корекційної допомоги в умовах спеціальної установи [5].

Отже, при порушеннях інтелектуального розвитку утруднене розуміння та сприймання елементарних емоцій і почуттів, що часто призводить до конфліктів таких осіб з оточуючими, проявам в них агресії, невмінню привернути до себе увагу прийнятними засобами [4].

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.

2. Журавльова Л.П. Психологія емпатії. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 327 с.

3. Матющенко І.М. Дослідження проблеми емпатії та її значення для соціально-психологічної адаптації розумово відсталих старшокласників. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб.: Вип.8. Т.1 / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К., 2006. С.7-11.

4. Омельченко М. С., Кордонєць В. В., Семенова Т. В. Психологічні аспекти корекції емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями молодшого шкільного віку. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 9(23). С. 101-112.

5. Соколова Г.Б. Теоретико-методологічні передумови дослідження емоційного розвитку розумово відсталих дітей. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. №23. С. 396-400.

Шумілова Н.М., здобувач 2 курсу
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ З ООП У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ ЗАСОБАМИ ПЛАТФОРМИ NEARPOD

В умовах сучасної освіти, інструменти для ефективно організації навчального процесу є невід'ємною частиною педагогічної практики, особливо в контексті дистанційної форми навчання. Однією з таких платформ є Nearpod, яка пропонує унікальні можливості для роботи вчителів-дефектологів у професійній діяльності.

Nearpod — це інноваційна освітня платформа, яка забезпечує інтерактивність процесу навчання. Завдяки цій платформі у вчителів-дефектологів з'явилась можливість створювати інтерактивні уроки, які можна використовувати під час дистанційної форми навчання. Вона дозволяє інтегрувати різноманітні мультимедійні елементи, такі як відео, анімації, опитування, вікторини, слайди, завдання та інтерактивні презентації. Процес навчання стає більш захоплюючим, особливо це важливо для роботи з дітьми з особливими потребами, оскільки такий підхід сприяє активному залученню учнів у навчальний процес і підвищує рівень їхньої мотивації.

Інтерфейс включає в собі такі вкладки: мої матеріали (де розташовані уроки створені власноруч Рис 1; та мій профіль і звіт тестування за кожним учнем Рис 2).

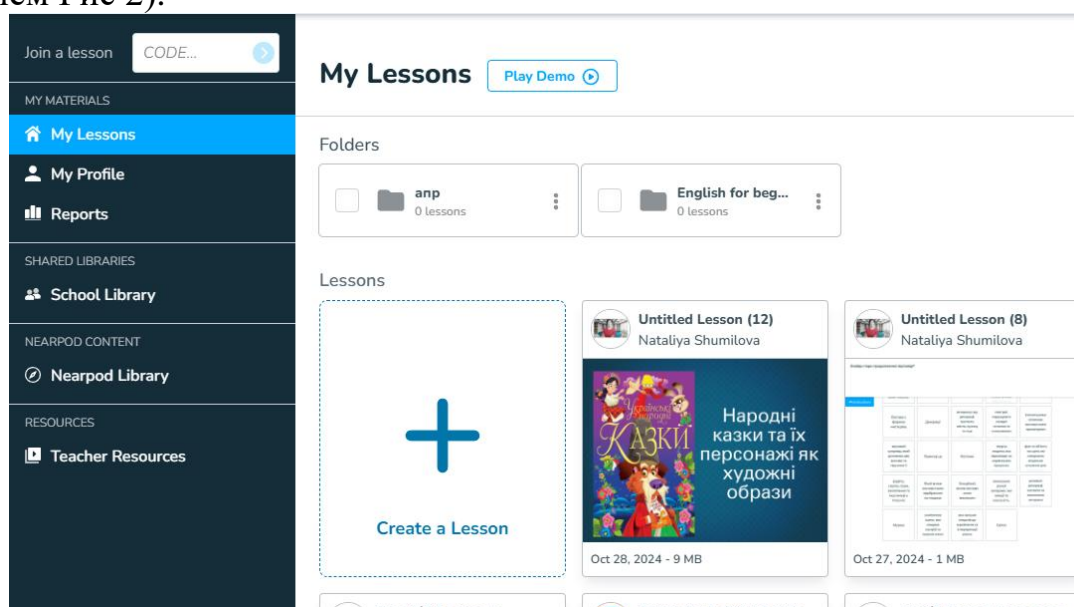


Рис 1. Мої матеріали

Тест 1/7 1 семестр Nataliya Shumilova Slides: 1 Sessions: 5		
Session from Oct 28, 2024 @10:39 am	1 Student	Live Participation
Session from Oct 23, 2024 @6:17 pm	1 Student	Student-Paced
Session from Oct 23, 2024 @4:03 pm	6 Students	Live Participation
Session from Oct 16, 2024 @3:52 pm	3 Students	Student-Paced

Рис 2. Звіт тестування

Є загальна бібліотека Рис 3 (де можна доєднатися до бібліотеки Nearpod)

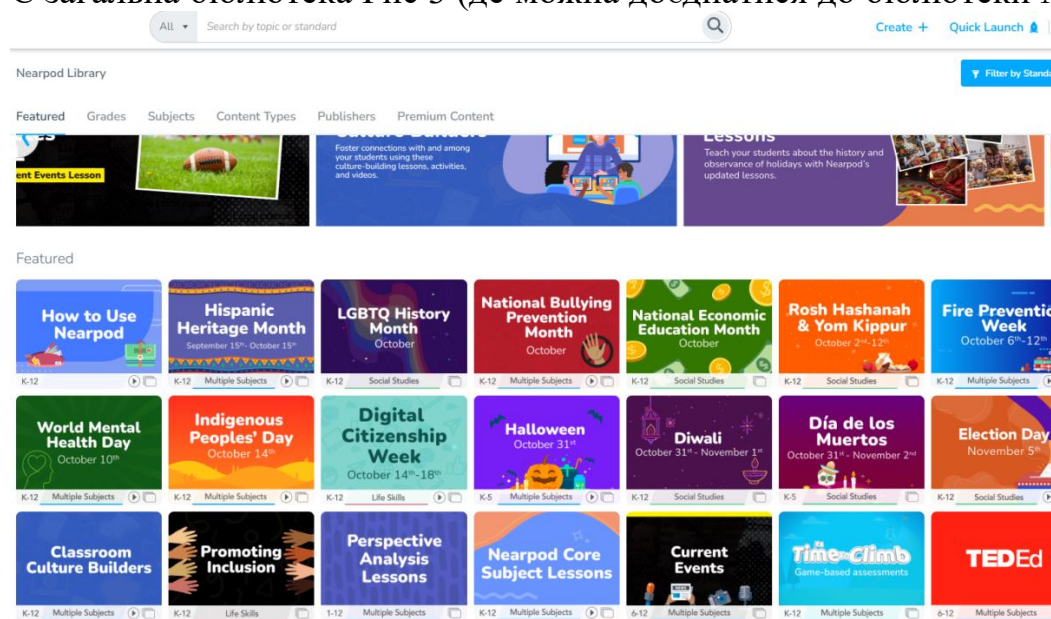


Рис 3. Загальна бібліотека

Також, Nearpod надає можливість диференційованого підходу до навчання. Вчителі можуть адаптувати матеріали та завдання відповідно до індивідуальних потреб учнів, що важливо для дефектологів. Платформа дає змогу проводити аналіз успішності та здійснювати моніторинг прогресу кожного учня, та допомагає у своєчасній корекції навчального процесу.

Процес створення самого уроку захоплює своїм простим інтерфейсом Рис 4. Також можна вибрати різновиди тестування Рис 5.

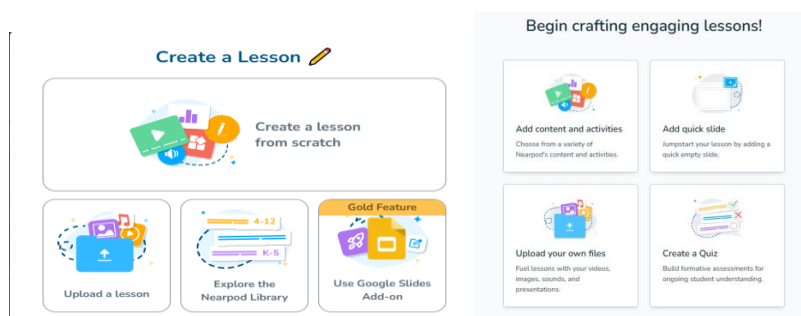


Рис 4. Процес створення уроку

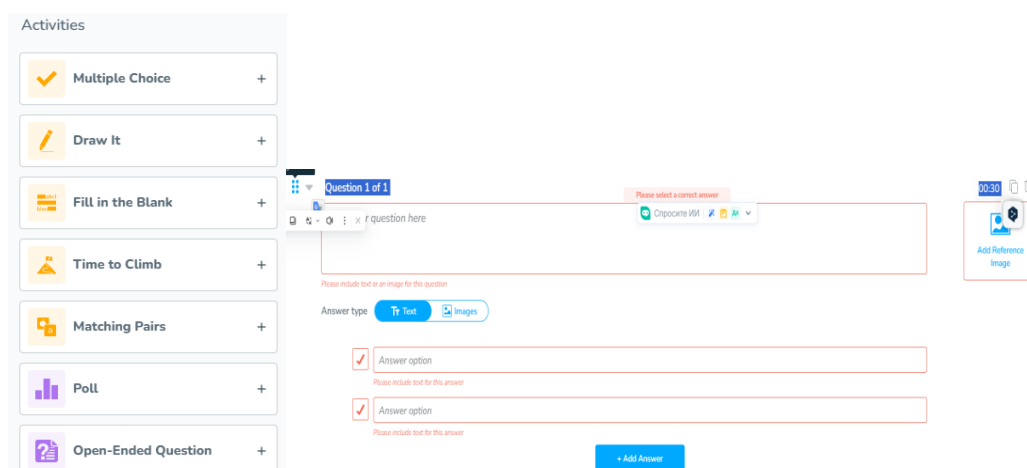


Рис 5. Різновиди тестування

Крім того, Nearpod пропонує функціонал для взаємодії з батьками та колегами. Участь батьків у процесах навчання та корекції поведінки дітей часто має вирішальне значення. За допомогою Nearpod вчителі можуть ділитися матеріалами та успіхами учнів, а також отримувати зворотний зв'язок, що сприяє більш ефективній співпраці.

Насамкінець, платформа Nearpod являє собою потужний інструмент, що суттєво покращує організацію навчального процесу в умовах дистанційної форми навчання професійної діяльності вчителів-дефектологів. Інтерактивність це можливість диференціації та зручний обмін інформацією створюють сприятливі умови для комплексного підходу до освіти дітей з особливими потребами.

Таким чином, впровадження платформи Nearpod у практику вчителів-дефектологів є значним кроком до вдосконалення методів навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Електронний ресурс URL: <https://nearpod.com>

Яковлева С.Д., доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
м. Херсон, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Недостатня сформованість пізнавальних процесів часто є головною причиною труднощів, що виникають у дітей із ЗПР. Ці труднощі ускладнюються послабленим станом їх нервової системи. Для таких дітей

характерною є нестійка увага, легке перемикання та відволікання уваги, порівняно з однолітками менший обсяг уваги, недостатній рівень вибірковості уваги, недостатньо розвинута мимовільна увага.

Сприймання характеризується уповільненістю. Необхідним є більш довготривалий період для прийому та переробки сенсорної інформації. Порушення в процесах переробки сенсорної інформації призводять до недоліків сприймання в цілому. Незважаючи на той факт, що у дітей із ЗПР не спостерігається помітних сенсорних порушень, для них властиві ускладнення у виконанні завдань, пов'язаних із зоровим сприйманням.

Дослідження показують, що у дітей із ЗПР швидкість виконання перцептивних операцій нижча, ніж у нормально розвинених дітей [1]. Відповідно для них потрібний більш довгий час на ознайомлення з наочністю, текстами тощо. Зниження ефективності сприймання призводить до відносної збідненості та недостатньої диференційованості зорових образів. У свою чергу недостатність сенсорних уявлень обмежує можливості наочного мислення дитини, оскільки вони значною мірою поставляють матеріал для такого мислення.

Клінічні та психолого-педагогічні дані свідчать про те, що відхилення у розвитку пам'яті є характерною ознакою ЗПР. Відрізняльною ознакою структури дефекту при ЗПР є задіяність одних сторін пам'яті при відносному збереженні інших. Причини порушень пам'яті у дітей із ЗПР обумовлені як різноманітними клінічними факторами, так і психолого-педагогічними. У зв'язку з цим у таких дітей виявляються різні порушення правил – підвищена загальмованість під впливом перешкод і внутрішньої інтерференції, зменшення обсягу пам'яті та швидкості запам'ятовування. Для дітей із ЗПР характерні недоліки в розвитку їх мимовільної пам'яті, однією з основних причин даного недоліку є зниження їх пізнавальної активності. Продуктивність мимовільного запам'ятовування у дітей із ЗПР залежить і від характеру матеріалу та особливостей діяльності з ним.

Зниження мимовільної пам'яті у дітей із ЗПР є однією з головних причин їх труднощів у навчанні. Ці діти погано запам'ятовують тексти, таблицю множення, не утримують в пам'яті мету та умови задачі, їм характерні коливання продуктивності пам'яті, швидке забування вивченого. Мнемічна діяльність дітей із ЗПР характеризується рядом своєрідних рис – передусім недостатнім умінням використовувати раціональні способи запам'ятовування. Для дітей із ЗПР особливо важливою є форма подачі матеріалу, переважання наочної пам'яті над словесною у них виявляється набагато сильніше, ніж в нормі [2].

Вивчення логічної пам'яті показало, що даний вид пам'яті страждає у дітей із ЗПР багато в чому за рахунок недостатності смислової переробки отримуваної інформації. Наявність порушень на рівні механічної пам'яті свідчить про те, що страждає і сама мнемічна основа єдиного цілісного процесу

засвоєння.

Вивчення мислительної діяльності дітей із ЗПР становить особливий інтерес у зв'язку з проблемами шкільної неуспішності. Слід зазначити, що група дітей із ЗПР за сформованістю мислительної діяльності край неоднорідна. Діти із затримками відрізняються від своїх однолітків за можливостями абстрагувати та виділяти суттєве у матеріалі. Для них характерною є поверховість мислення, його спрямованість на випадкові ознаки, що особливо виявляється на словесно-логічному рівні.

У таких дітей недостатньо сформована аналітико-синтетична діяльність. Це виявляється в невмінні аналізувати завдання. При вирішенні наочно-образних завдань такі діти підвладні суттєвим труднощам при виокремленні складових частин. Вирішуючи завдання на пошук тотожних зображень, діти із ЗПР часто не враховують малопомітних деталей, що свідчить про недостатній розвиток здатності аналізування. Ще більше труднощів виникає при необхідності синтезувати, подумки об'єднувати певні риси об'єктів. Найбільш характерними помилками для дітей із ЗПР було порівняння об'єктів між собою (замість порівняння одного із усіма іншими).

Порівнявши різні види мислення, слід відзначити, що найбільші ускладнення викликає у таких дітей виконання завдань, які потребують словесно-логічного мислення. Наочно-дійове мислення виявляється порушеним найменшою мірою [3].

Помітно відрізняються від однолітків діти із ЗПР невміння передбачати свої дії, що свідчить про сформованість у них антицінуючого аналізу. Дані досліджень свідчать також про недостатню рухливість у дітей образів – уявлень, що пояснює значні труднощі, які відчуваються при вирішенні задач на встановлення симетричних відносин між об'єктами.

Однією з рис, визначаючих своєрідність мислительної діяльності у дітей із ЗПР, є її інертність. У процесі навчання ця інертність виявляється в них у різних формах. Під час навчання у таких дітей формується неправильні асоціації, відтворювані ними у незмінному порядку. Подібні асоціації не піддаються перебудові. При переході від однієї системи знань до іншої діти із ЗПР схильні застосовувати старі, вже відпрацьовані способи, не змінюючи їх. Замість усвідомлення задач, замість пошуку адекватних способів вирішення здійснюється репродукування найбільш звичних способів.

Фактично відбувається підміна задачі, а чітке усвідомлення поставленого завдання та підкорення йому виконуваних дій є необхідною причиною саморегуляції. Систематична підміна задач свідчить не лише про відсутність у школяра регуляції власних дій, але й про особливості його мотивації – прагнення запобігти труднощам і помилкам. Невміння мислити у таких дітей поєднується з небажанням мислити. У дітей із ЗПР звичайно спостерігається послаблення регуляції в усіх ланках процесу навчання.

Все зазначене вище відрізняє дітей із ЗПР від однолітків із нормальним

розвитком. В умовах масової загальноосвітньої школи діти із ЗПР, як правило, потрапляють до категорії стабільно невстигаючих, що ще більше травмує їх психіку та викликає негативне ставлення до навчання [3].

Список використаних джерел

1. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку. Кам'янець-Подільський: «Абетка», 2001. 20 с.

2. Яковлева, С.Д. Формування пізнавальної діяльності дітей із ЗПР внаслідок цілеспрямованої корекційної роботи навчання. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 6. С.295-299.

3. Яковлева, С.Д. Поняття «оптимізації» навчальної діяльності дітей з вадами розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць*. К.: Університет «Україна», 2013. № 10 (12) С. 140 – 148.

Ярема І. Є., здобувач вищої освіти
*Тернопільського національного педагогічного
університету
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРИКЛАДНОГО АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКИ У КОРЕКЦІЇ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, кількість дітей із проявами аутизму постійно зростає. У 2021 році ВООЗ повідомляла, що кожна 55-та новонароджена дитина в світі має аутизм, а вже у 2023 році цей показник збільшився на 30%. В Україні, за даними Міністерства охорони здоров'я станом на 2021 рік, було офіційно зареєстровано 3200 дітей із аутизмом, хоча реальні цифри, ймовірно, значно вищі. Враховуючи ці дані, важливість виховання, навчання та впровадження психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра є вкрай актуальною.

Розлади аутистичного спектра істотно впливають на розвиток комунікативних навичок, поведінку та активність дитини. В залежності від ступеня розладу, можуть виникати різні відхилення в розвитку певних сфер. Тому діти з РАС потребують постійної професійної підтримки, яку можна забезпечити через спільну роботу багатьох фахівців: неврологів, психологів,

психіатрів, нейропсихологів, логопедів та дефектологів.

Діагностика та корекція РАС є найефективнішими у середньому дошкільному віці, тому корекційно-розвиткову роботу варто розпочинати якомога раніше. Цей період дозволяє максимально сприяти розвитку дитини з РАС, зменшити стереотипні поведінкові прояви, покращити комунікацію, збільшити соціальну взаємодію та підготувати до шкільного навчання.

Одним із найрезультативніших методів у роботі з дітьми із РАС є метод прикладного аналізу поведінки (АВА). Він допомагає усунути небажані прояви, розвинути позитивну поведінку, формує соціальні, комунікативні та академічні навички, а також полегшує адаптацію до змін у повсякденному розкладі життя.

Питаннями розладів аутистичного спектру та їхньої корекції розглядали в своїх наукових працях, такі науковці, як: А. Мухіна [5], Я. Багрій [1], О. Базь [2], Т. Братишко [3], Є. Зозуля [4] та інші.

Прикладний аналіз поведінки (АВА) — це наукова дисципліна, яка вивчає моделі формування та зміни поведінки. Його досягнення застосовано до найефективніших методів лікування дітей з розладами аутистичного спектру: АВА-терапія, вербальна поведінкова терапія, Денверська модель раннього втручання та ін. У руках висококваліфікованих фахівців ці методи стають надійними інструментами для забезпечення значного прогресу в розвитку дитини. Цей прогрес буде більш помітним і стійким, якщо батьки та інші вчителі, які працюють з дітьми, керуватимуться ключовими приписами прикладного аналізу поведінки та застосовуватимуть їх на практиці [2, с. 397].

Використання методів АВА може допомогти дорослим краще зрозуміти поведінку дітей з РАС, керувати нею, навчати та розвивати її, а також зменшити прояв проблемної поведінки.

Метод прикладного аналізу поведінки базується на принципах наукового підходу до корекції поведінкових відхилень. Основні принципи АВА включають (рис.1) [5, с. 63].

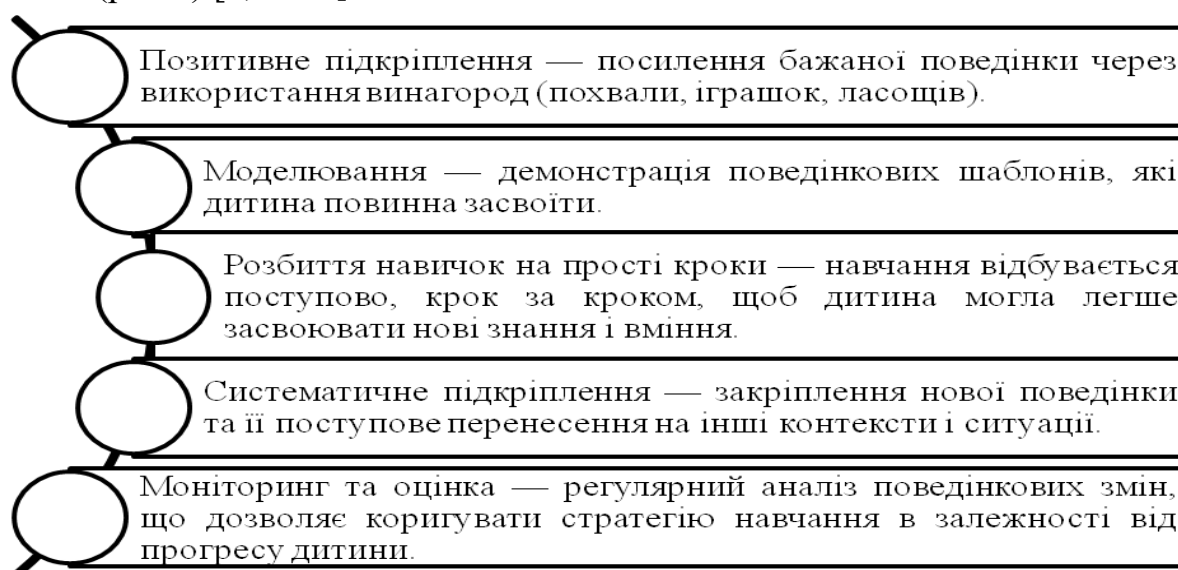


Рисунок 1. Принципи АВА

Дослідження ефективності прикладного аналізу поведінки демонструють позитивний вплив цього методу на дітей із РАС. За даними Американської асоціації психологів, АВА є однією з небагатьох науково підтверджених методик для корекції поведінкових проблем у дітей з аутизмом. Ефективність АВА полягає у тому, що цей метод допомагає дітям набувати конкретні навички, які вони можуть застосовувати в повсякденному житті [4, с. 47].

Застосування АВА для корекції поведінки дітей середнього дошкільного віку має свої специфічні особливості, враховуючи особливості розвитку дітей цього віку. Серед основних методів і стратегій, які використовуються в межах АВА для цієї вікової групи, можна виділити такі [1, с. 56]:

- 1.Індивідуалізація навчання.
- 2.Використання відеомоделювання.
- 3.Структуровані заняття.
- 4.Навчання альтернативній комунікації.
- 5.Групові заняття для навчання соціальним навичкам.

Завдяки застосуванню індивідуальних і групових занять, діти дошкільного віку з РАС досягають значного покращення в адаптаційних навичках, таких як самообслуговування, комунікація та соціальна взаємодія. Наприклад, у рамках програми АВА діти можуть навчитися висловлювати свої потреби, слідувати за інструкціями, дотримуватися правил поведінки та взаємодіяти з однолітками в груповому середовищі [3, с. 1335].

Хоча АВА має значний потенціал для корекції поведінки дітей з РАС, існують і певні виклики в його застосуванні. Наприклад, потреба у висококваліфікованих фахівцях та індивідуалізований підхід можуть бути важкодоступними у менш забезпечених регіонах. Крім того, деякі батьки можуть відчувати труднощі у розумінні методології АВА та потребувати додаткової підтримки для ефективного застосування цього методу вдома.

У майбутньому важливо продовжувати дослідження та розробляти нові підходи, спрямовані на підвищення доступності та ефективності АВА у різних освітніх і терапевтичних середовищах. Крім того, застосування сучасних технологій, таких як додатки для планшетів і комп'ютерні програми, може полегшити процес навчання для дітей з аутизмом та покращити результати терапії [2, с. 398].

Прикладний аналіз поведінки (АВА) є надзвичайно ефективним методом корекції поведінкових розладів у дітей із розладами аутистичного спектра середнього дошкільного віку. Завдяки його науково обґрунтованим підходам і адаптації до індивідуальних потреб дитини, АВА дозволяє значно покращити навички соціальної взаємодії, комунікації та адаптивної поведінки. Проте для подальшого розширення застосування цього методу необхідна підтримка з боку освітніх закладів, батьків і суспільства загалом.

Впровадження АВА в ранньому віці створює можливості для розвитку дітей з аутизмом, сприяючи їхній інтеграції в суспільство та забезпечуючи

кращу якість життя як для самих дітей, так і для їхніх родин.

Список використаних джерел

1. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм: монографія. Київ, 2019. 200 с.
2. Базь О. Л. Діагностика та корекція розладів аутистичного спектру у дітей дошкільного віку. Modern education usin the latest technologist : мат. II Міжн. наук.-практ. конф. Лісабон, Португалія, 2023. С. 396–399.
3. Братишко Т. Особливості АВА-терапії при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. №5(33). С. 1334–1344
4. Зозуля Є. І., Бухрякова М. М. АВА-терапія як один з корекційних методів роботи з дітьми з аутизмом. *Topical problems of modern science and possible solutions* : зб. матеріалів IV Міжн. наук.-практ. конф. Дубай, ОАІ, 2017. С. 45–50.
5. Мухіна А. Ю., Серомаха Н. Є. Особливості застосування методу прикладного аналізу поведінки дітей з розладами аутистичного спектру / А.Ю. Мухіна, *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2019. №1 (324) березень. Ч.2. С.62-69.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

МАТЕРІАЛИ

IV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

з міжнародною участю

8 листопада 2024 року

Видано 02.12.2024 р.

Ум. друк. арк. 20,26

Адреса оргкомітету та редакційної колегії:

м. Кам'янець-Подільський, Україна

E-mail: konf.kaf.sio@gmail.com